

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ – UFPR

CÉLIO RODRIGUES LEITE

**PERCEPÇÕES DE ALUNOS ADOLESCENTES DO ENSINO MÉDIO SOBRE OS
ESTILOS DE LIDERANÇA DE PROFESSORES**

CURITIBA

2016

CÉLIO RODRIGUES LEITE

**PERCEPÇÕES DE ALUNOS ADOLESCENTES DO ENSINO MÉDIO SOBRE OS
ESTILOS DE LIDERANÇA DE PROFESSORES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de pesquisa em Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano, Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora:

Profa. Dra. Lidia Natalia Dobrianskyj Weber

CURITIBA

2016

Catálogo na publicação
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Leite, Célio Rodrigues

Percepções de alunos adolescentes do ensino médio sobre os estilos de liderança de professores / Célio Rodrigues Leite. - Curitiba, 2016.
224 f.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Lidia Natalia Dobrianskyj Weber.

Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná.

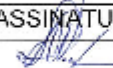
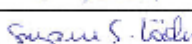

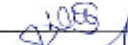

1. Liderança e comportamento. 2. Professores – Liderança. 3. Professores e alunos – Interação 4. Psicologia educacional. I Título.

CDD 371.1023

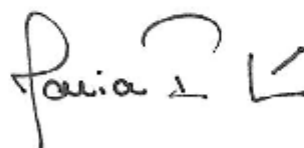
PARECER

Defesa de Tese de Celio Rodrigues Leite para obtenção do Título de DOUTOR EM EDUCAÇÃO. Os abaixo assinados, Prof.^a Dr.^a Lidia Natália Dobrianskyj Weber, Prof.^a Dr.^a Suzane Schmidlin Löhr, Prof.^a Dr.^a Araci Asinelli da Luz, Prof.^a Dr.^a Débora Quetti Marques de Souza, Prof. Dr. Rui Valse, arguiram, nesta data, o candidato acima citado, o qual apresentou a seguinte Tese: "PERCEPÇÕES DE ALUNOS ADOLESCENTES DO ENSINO MÉDIO SOBRE OS ESTILOS DE LIDERANÇA DE PROFESSORES".

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que o candidato está Apto ao Título de DOUTOR EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
Prof. ^a Dr. ^a Lidia Natalia Dobrianskyj Weber		Aprovado
Prof. ^a Dr. ^a Suzane Schmidlin Löhr		Aprovado
Prof. ^a Dr. ^a Araci Asinelli da Luz		Aprovado
Prof. ^a Dr. ^a Débora Quetti Marques de Souza		Aprovado
Prof. Dr. Rui Valse		Aprovado

Curitiba, 24 de novembro de 2016.



Prof.^a Dr.^a Maria Rita de Assis César
Coordenadora do PPGE

***Dedico** aos docentes da escola pública, especialmente aqueles que lecionam em classes com alunos adolescentes, por vezes, superlotadas, conturbadas, sem condições plenas para o exercício da sua função e nem sempre são valorizados como profissionais ricos de ensinamentos, de aprendizagens, de sonhos e transformadores da sociedade. Aos trabalhadores da educação, meu respeito e admiração.*

AGRADECIMENTOS

O ato da escrita tem momentos solitários, chegando à exaustão física e mental. Contudo não se produz nada sozinho. A elaboração de uma tese é percorrer esse caminho de descobertas e diálogos. O trabalho, aqui apresentado, resulta de muitos momentos compartilhados, todos importantes para sua efetivação.

Desta forma, quero expressar os meus agradecimentos àqueles que estiveram presentes neste percurso. Os agradecimentos passam por pessoas que participaram desta história, muito antes do doutorado e outros que chegaram durante esta caminhada de muita labuta. Inicialmente e de forma muito especial, agradecer à minha orientadora, professora doutora Lídia. Além dos ensinamentos e orientações relacionados à tese, acreditou no meu potencial, instigou-me a ser melhor, proporcionando-me um momento único, em toda a minha vida acadêmica. Agradeço à equipe do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR, técnicos e professores, que sempre foram prestativos e muito profissionais na condução de todas as tarefas pertinentes a este programa.

Agradeço aos meus pais, Antonia e José Adolfo (*in memoriam*), exemplos de uma vida que, com sabedoria, apesar da pouca instrução escolar, criaram condições para que seus filhos aprendessem a viver com dignidade. Agradecimento carinhoso aos irmãos, especialmente, Osvaldo (*in memoriam*) que me apoiou nos estudos, ainda, na minha adolescência, e Maura que me apresentou ao Magistério, pelo qual acabei me apaixonando, passando a fazer parte da minha vida. Os amigos são aqueles que estão presentes, mesmo que distantes e a eles, também, o meu agradecimento. Para representá-los, destaco os amigos Mario, Tereza e Vilson pelo carinho, incentivo e apoio.

À minha família: minha querida esposa Vera, estimada e conhecida pelos seus alunos e colegas de trabalho como “professora Verinha” pelo apoio incondicional e incentivo, principalmente, naquelas horas mais difíceis e pelo exemplo de profissional que sempre foi; à minha filha Raquel pelo carinho, apoio e incentivo; ao meu filho Daniel que me ensinou e ensina coisas que nem muitos anos de magistério foram suficientes para aprender e a meu genro, Guilherme que, nos últimos anos, passou a ocupar um lugar especial em nossa família.

Agradeço aos gestores e pedagogos da escola escolhida como local de pesquisa, aos pais que autorizaram a participação dos seus filhos e, em especial, aos professores e alunos participantes da amostra. Sem essa acolhida tudo seria muito mais difícil.

Agradeço aos membros da banca de avaliação. Muito mais do que a avaliação final da tese, todos tiveram participação muito importante, ao longo da minha trajetória, neste

estudo. Às colegas Gisele, Rosina e Cristiane que conheci no grupo de pesquisa coordenado pela professora doutora Lídia e que tive o privilégio de compartilhar estudos frutíferos. Bem como aos demais doutorandos da turma de 2013, do PPGE/UFPR, pois pudemos travar discussões muito interessantes sobre nossos objetos de estudo.

Às professoras doutora Araci Asinelli Luz e doutora Maria de Fátima Quintal pelos ensinamentos dados nas disciplinas ministradas. À professora doutora Suzane Schmidlin Löhr que tão bem me recebeu na Universidade Federal do Paraná; seus ensinamentos, como orientadora no curso que realizei junto ao Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), anterior ao desafio do doutorado, fizeram-me acreditar que poderia avançar e contribuir para as discussões acadêmicas. Agradeço, também, ao professor doutor Rui Valse pelo exemplo e incentivo de longa data. Agradeço à professora doutora Ana Priscila Batista que autorizou o uso da escala usada para medir os estilos de liderança dos professores. Um carinho especial, também, a toda a equipe da Secretaria Municipal de Educação e das escolas municipais de Pinhais pelo carinho. Para representá-los, destaco as professoras Rosa Maria, Andréia, Meyre, Kelly e a senhora Vanda.

Meu agradecimento, também, aos doutorandos em Administração, Francielle e Rafael, bem como a Psicóloga Claudia Tucunduva pelas orientações referentes ao programa SPSS e auxílio para a análise estatística de dados.

A experiência adquirida, durante o período que estive em Braga, Portugal, desenvolvendo o Estágio Científico Avançado, no Instituto de Educação da Universidade do Minho (2015), foi um dos momentos mais marcantes de minha vida e, por isso, agradeço ao Governo brasileiro, por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES pela bolsa de estudos concedida referente ao Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior. Ao Governo do Estado do Paraná que me concedeu licença para estudos, apesar de ser parcial. À doutora Leonor Maria de Lima Torres que foi minha orientadora neste estágio e ao doutor Licínio Lima, que foram verdadeiros mestres. E, de modo, também, especial, aos amigos que fiz em Portugal, os brasileiros: Uziel, Débora, Guilherme, Albertino, Rosilene, Vinicius, Patrícia, Vagna, Eline, Allan, Carla, às portuguesas Élia e Marta, aos moçambicanos Mônica e Dionísio e ao iraniano Muhammad. Pessoas especiais para um momento especial.

Certamente foram tantas as pessoas as quais admiro e respeito, que, certamente, não foram nominadas, anteriormente, mas não são menos importantes. Por isso, a todas e todos que fizeram e fazem parte da minha vida pessoal, profissional e acadêmica, meu sincero agradecimento.

RESUMO

Os estudos sobre estilos de liderança adotados pelos professores, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, têm se configurado como objeto de muitas discussões no cotidiano escolar, no meio acadêmico e motivo para o desenvolvimento de pesquisas científicas. Quando o professor leciona para alunos adolescentes, sua conduta pode não estar de acordo com as expectativas desses jovens, podendo acarretar aulas conturbadas e até mesmo pouco produtivas. Diversas pesquisas apontam para fatores relacionados ao estilo de liderança dos professores, tais como baixo nível de aprendizagem dos alunos, conflitos e comportamentos inadequados. Este estudo teve por objetivo conhecer e analisar as percepções dos alunos adolescentes matriculados no ensino médio, numa escola da rede pública de ensino brasileira, acerca dos estilos de liderança de seus professores. Permitiu apresentar contrapontos entre o autorrelato dos professores e o que os alunos percebem. A pesquisa foi conduzida com 458 alunos, na região metropolitana de Curitiba, Paraná, Brasil e 47 professores que lecionam para esses alunos. Consistiu em um estudo descritivo qualiquantitativo, de natureza não experimental, que possibilitou fazer uma análise da realidade e da relação entre variáveis, sem que houvesse manipulação. Foram utilizados três instrumentos para coleta dos dados: os alunos responderam à escala Inventário de Estilos de Liderança de Professores (Batista, 2013), com a devida autorização da autora e adaptada para seu uso com alunos adolescentes; 42 alunos integrantes da amostra principal participaram de uma entrevista semiestruturada; os professores responderam a um questionário sociodemográfico e de trabalho desenvolvido pelo próprio autor da pesquisa. As análises foram geradas por meio de medidas descritivas (médias, medianas, percentagens, desvio padrão e análise Cluter). Foram obtidos os escores totais, considerando os fatores responsividade, exigência e controle coercitivo e realizados testes estatísticos, para relacionar variáveis, conforme as questões de pesquisa propostas. O nível de significância adotado, para os testes foi $p < 0,05$. Os resultados mostraram diferenças significativas entre os autorrelatos dos professores e o que foi identificado nas respostas dos alunos. Uma parcela significativa dos alunos considera os professores negligentes enquanto os professores se percebem autoritários. O controle coercitivo praticado pelos professores e percebido pelos alunos, também é significativo chegando a 77% entre “tendência a alto” e alto. Considerando as variáveis: gênero, idade, tempo de serviço dos professores e formação acadêmica, destaca-se, entre outras, que as professoras são percebidas como mais responsivas e exigentes do que os homens, porém elas, também, foram percebidas como mais coercitivas. Professores mais jovens são percebidos pelos alunos como mais autoritativos do que os de mais idade. Aqueles que têm menos tempo de carreira no magistério, também, foram considerados mais autoritativos do que aqueles que lecionam há mais tempo. Os professores com formação em Física se destacam com alto grau de controle coercitivo em suas aulas, seguidos dos professores formados em Letras. Em oposto estão aqueles com formação em Educação Física que se apresentaram menos coercitivos. Ainda os professores menos autoritativos são aqueles que ministram disciplinas, geralmente, consideradas mais difíceis, como Física e Matemática. No entanto as disciplinas que eles mais gostam são História, Química e Matemática e menos gostam de Física e Língua Portuguesa. O estudo, ainda, aponta para diferenças significativas, na presença ou não de alunos, oriundos da educação especial nas classes regulares, 41% autoritativos na presença desse alunado e 30% negligentes na sua ausência. O estudo indica que, na escola, há uma complexidade de fatores que podem interferir, significativamente, nos resultados desejados e que é possível analisar os estilos de liderança dos professores, a partir do que é percebido pelos alunos, com ética e respeito, a fim de encontrar respostas efetivas e duradouras para suas necessidades.

Palavras-chave: Autoritativo, Clima Escolar, Controle Coercitivo, Interações na Escola.

ABSTRACT

The studies on leadership styles adopted by teachers in the different levels and modalities of teaching have been configured as the object of many discussions in school daily life and in the academic environment, which open space for the development of scientific research. When teachers have to deal with adolescent students, their behavior may not be in accordance with the expectations of the teens, leading to troubled and even less productive classes. Several studies point to factors related to teachers' leadership style, such as learning difficulties, conflicts and inappropriate behavior. This study aimed to assess and analyze the perceptions of adolescent students enrolled in high school about the leadership styles of their teachers. The study was conducted in a Brazilian public school and presented counterpoints between the self-report of the teachers and what the students perceive. The research was conducted with 458 students, in the metropolitan region of Curitiba, Paraná, Brazil and 47 teachers who teach these students. A qualitative and quantitative descriptive study of non-experimental nature was conducted in order to analyze the reality and the relationship between the variables without any manipulation. Three instruments were used to collect data: the students answers of the Inventory of Styles of Teacher Leadership (Batista, 2013), which was adapted to the public with the author's authorization; a total of 42 students from the main sample participated in a semi-structured interview; the teachers answered a sociodemographic questionnaire developed by the author of this research. Data were generated by means of descriptive measures (averages, medians, percentages, standard deviation and Cluster analysis). The total scores were obtained considering responsiveness, requirement and coercive control and statistical tests were performed. The significance level adopted for the tests was $p < 0.05$. The results showed significant differences between the self-reports of the teachers and what was identified in the responses of the students. A significant proportion of students classify teachers as negligent while teachers perceive themselves as authoritarians. The coercive control practiced by the teachers and perceived by the students is also significant, reaching 77 % and ranging from "tendency to high" to high. Considering the variables: gender, age, time of service of teachers and academic training, it is important to note that female teachers are perceived as more responsive and demanding than men. However, they were also perceived as more coercive. Students perceive younger teachers as more authoritative than older ones. Those who have less career time were also considered more authoritative than those who have been teaching for a long time. Teachers with a background in Physics stand out with a high degree of coercive control in their classes, followed by teachers majored in Portuguese Language. Physical education teachers are considered the opposite, presenting less coercion. Generally, teachers who teach courses considered difficult, such as Physics and Mathematics are considered less authoritarians. The courses the students like the most are History, Chemistry and Mathematics and the least are Physics and Portuguese Language. The study also points to significant differences in the presence or absence of students from special education in the regular classes. A total of 41% are more authoritative in the presence of special students and 30 % are negligent in their absence. The study indicates that there are a number of factors that can significantly interfere in the desired results and that it is possible to analyze the teachers' leadership styles from what is perceived by the students with ethics and respect in order to find effective and determinants answers to meet their needs.

Keywords: Authoritative, School Environment, Coercive Control, and School Interactions.

RESUMEN

Los estudios sobre estilos de liderazgo adoptados por los profesores, en los diferentes niveles y modalidades de enseñanza, se han constituido en objeto de muchas discusiones en el cotidiano escolar, en el medio académico y como motivo para el desarrollo de investigaciones científicas. Cuando el profesor imparte clase a alumnos adolescentes, su conducta puede no estar de acuerdo con las expectativas de esos jóvenes, pudiendo acarrear sesiones problemáticas e incluso poco productivas. Diversas investigaciones apuntan a factores relacionados con el estilo de liderazgo de los profesores, tales como el bajo nivel de aprendizaje de los alumnos, conflictos y comportamientos inadecuados. Este estudio ha tenido por objeto conocer y analizar las percepciones de los alumnos adolescentes matriculados en la enseñanza media, en un centro de la red pública de enseñanza brasileña, acerca de los estilos de liderazgo de sus profesores. Ha permitido presentar contrapuntos entre el relato de los profesores y lo que los alumnos perciben. La investigación se ha llevado a cabo contando con 458 alumnos, en la región metropolitana de Curitiba, Paraná, Brasil y 47 profesores que imparten clase a esos alumnos. Ha consistido en un estudio descriptivo cualicuantitativo, de naturaleza no experimental, que ha posibilitado hacer un análisis de la realidad y de la relación entre variables, sin que hubiese manipulación. Se han utilizado tres instrumentos para la recopilación de datos: los alumnos respondieron a la escala Inventario de Estilos de Liderazgo de Profesores (Batista, 2013), con la debida autorización de la autora y adaptada para su uso con alumnos adolescentes; 42 alumnos integrantes de la muestra principal participaron de una entrevista semiestructurada; los profesores respondieron a un cuestionario sociodemográfico y de trabajo desarrollado por el propio autor de la investigación. Los análisis se han generado a través de medidas descriptivas (medias, medianas, porcentajes, desviación típica y análisis Cluster). Se obtuvieron los resultados totales considerando los factores receptividad, exigencia y control coercitivo; y se realizaron tests estadísticos, para relacionar variables, conforme a las cuestiones de investigación propuestas. El nivel de significación adoptado para los tests fue $p < 0,05$. Los resultados mostraron diferencias significativas entre los relatos de los profesores y lo identificado en las respuestas de los alumnos. Una porción significativa de los alumnos considera a los profesores negligentes en la medida en que se perciben autoritarios. El control coercitivo practicado por los profesores y percibido por los alumnos, también es significativo, llegando al 77% entre “tendencia a la alto” y alto. Considerando las variables: género, edad, tiempo de servicio de los profesores y formación académica, se destaca, entre otras cuestiones, que las profesoras son percibidas como más receptivas y exigentes que los hombres; sin embargo, también fueron percibidas como más coercitivas. Los profesores más jóvenes son percibidos por los alumnos como más autorizados que los de mayor edad. Los de menor antigüedad en el magisterio también fueron considerados más autoritarios que los que llevan más tiempo en la docencia. Los especialistas en Física se destacan con un alto grado de control coercitivo en sus clases, seguidos de los especialistas en Letras. En el lado opuesto están los especialistas en Educación Física, que se presentan como menos coercitivos. Asimismo, los profesores menos autorizados son los que enseñan materias generalmente consideradas más difíciles, como Física o Matemáticas. Aunque las asignaturas que más les gustan son Historia, Química y Matemáticas; y las que menos, Física y Lengua Portuguesa. El estudio, además, señala las diferencias significativas, en presencia o no de alumnos oriundos de la educación especial en clases ordinarias, 41% autoritarios en presencia de ese alumnado y 30% negligentes en su ausencia. El estudio señala que en la escuela hay una complejidad de factores que pueden interferir significativamente en los resultados deseados y que es posible analizar los estilos de liderazgo de los profesores, a partir de lo que es percibido por los alumnos.

Palabras-clave: Autoritario, Clima Escolar, Control Coercitivo, Interacciones en la escuela.

Résumé

Les études sur les styles de leadership adoptés par les professeurs, à différents niveaux et modalités d'enseignement, se sont imposées comme l'objet de diverses discussions dans le quotidien scolaire dans le milieu académique et constituent un motif de développement de recherches scientifiques. Quand le professeur fait cours à des élèves adolescents, il arrive que sa conduite ne soit pas en accord avec les attentes de ces jeunes, ce qui peut générer des cours agités ou même improductifs. Plusieurs études pointent les facteurs liés au style de leadership des enseignants, comme le niveau bas d'apprentissage des élèves, les conflits et les comportements inadéquats. La recherche présentée ici, avait pour objectif de connaître et d'analyser les perceptions des élèves adolescents inscrits au collège, dans une école publique brésilienne, sur les styles de leadership de leurs professeurs. Cette étude a permis de présenter des contrepoints entre l'auto-évaluation des professeurs et la perception des élèves. Cette recherche a été conduite sur 458 élèves, dans la région métropolitaine de Curitiba, Paraná, Brésil, et 47 de leurs professeurs. Elle est constituée d'une étude descriptive qualitative, de nature non-expérimentale, ce qui a rendu possible l'analyse de la réalité et la relation entre les variables, sans qu'il y ait manipulation. Trois instruments ont été utilisés pour collecter les données : les élèves ont répondu à l'échelle « Inventário de Estilos de Liderança de Professores (Batista, 2013) », avec l'autorisation de l'auteure et adaptée à son utilisation avec des élèves adolescents ; 42 élèves intégrant l'échantillon principal ont participé à un entretien semi-structuré ; les professeurs ont répondu à un questionnaire socio-démographique et de travail développé par l'auteur de la recherche lui-même. Les analyses ont été faites grâce à des mesures descriptives (moyennes, médiane, pourcentage, écart-type et analyse Cluster). Des scores totaux ont été obtenus en considérant les facteurs de réactivité, exigence et contrôle coercitif et des tests statistiques ont été réalisés pour mettre en rapport les variables, conformément aux questions de départ. Le seuil de signification adopté pour les tests est $p < 0,05$. Les résultats montrent des différences significatives entre les auto-évaluation des professeurs et ce qui a été identifié dans les réponses des élèves. Une proportion importante des élèves considère les professeurs négligents quand les professeurs se perçoivent comme autoritaires. Le contrôle coercitif pratiqué par les professeurs et perçus par les élèves, est également significatif étant de 77% entre « tendance haut » et « haut ». En considérant les variables : genre, âge, durée de service des professeurs et la formation académique, il est mis en évidence, entre autres, que les professeurs sont perçues comme plus réactives et exigeantes que les hommes, pourtant, elles aussi, ont été perçues comme coercitives. Les professeurs plus jeunes sont perçus par les élèves comme plus autoritaires que les professeurs plus âgés. Ceux qui ont moins de temps d'expérience dans l'enseignement, ont eux aussi été considérés comme plus autoritaires que ceux qui enseignent depuis plus longtemps. Les enseignants formés en physique se distinguent par un haut degré de contrôle coercitif dans leurs classes, ensuite ce sont les enseignants formés en Lettres. À l'opposé, ceux formés en éducation physique se présentent comme moins coercitifs. Les professeurs les moins autoritaires, sont ceux qui enseignent des disciplines, généralement considérées difficiles, comme la physique et les mathématiques. Par ailleurs, les disciplines que les élèves apprécient le plus, sont l'histoire, la chimie et les mathématiques, ils apprécient moins la physique et le portugais. L'étude souligne également, des différences significatives, en présence ou absence d'étudiants, venant de l'éducation spéciale dans les classes ordinaires, 41% autoritaires en présence de ces étudiants et 30% négligents en leur absence. L'étude indique que, à l'école, il y a une complexité de facteurs qui peuvent interférer significativement sur les résultats attendus et qu'il est possible d'analyser les styles de leadership des professeurs à partir de ce qui est perçu par les élèves, avec éthique et respect, dans le but de trouver des réponses effectives et durables pour leurs besoins.

Mot-clés : Autoritaire, Climat Scolaire, Contrôle Coercitif, Interaction à l'École.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Distribuição por ano e país/continente de origem das dissertações e teses com a temática sobre a relação professor e alunos.	31
Figura 2. Estilos de liderança autodeclarados pelos professores.	89
Figura 3. Controle coercitivo autodeclarado pelos professores.	91
Figura 4. Distribuição dos estilos de liderança dos professores participantes da pesquisa, de acordo com a percepção dos alunos adolescentes do ensino médio.	94
Figura 5. Comparação dos estilos de liderança dos professores participantes da pesquisa e o seu grau de controle coercitivo percebido pelos alunos adolescentes do ensino médio. ($\chi^2=117,96$, $gl=9$, $p=0,000$).	97
Figura 6. Estilos de liderança de professores na percepção dos professores e alunos participantes da pesquisa.	101
Figura 7. Número de avaliações recebidas por todos os professores participantes da pesquisa.	103
Figura 8. Relação entre a idade do professor e o seu estilo de liderança percebido pelos alunos adolescentes do ensino médio.	107
Figura 9. Relação entre o tempo de serviço do professor com alunos adolescentes do ensino médio e os estilos de liderança percebidos pelos alunos.	109
Figura 10. Relação entre a formação acadêmica dos professores participantes da pesquisa e os estilos de liderança percebidos pelos alunos adolescentes do ensino médio ($\chi^2=4,77$, $gl=6$, $p=0,574$).	111
Figura 11. Relação entre a formação acadêmica dos professores participantes da pesquisa e o controle coercitivo percebido pelos alunos adolescentes do ensino médio ($\chi^2=50,881$, $gl=18$, $p=0,000$).	113
Figura 12. Percepção dos alunos matriculados no primeiro e terceiro ano do ensino médio sobre os estilos de liderança de professores ($\chi^2=13,09$, $gl=9$, $p=0,042$).	116
Figura 13. Relação entre a área de conhecimento dos professores participantes da pesquisa e os estilos de liderança percebidos pelos alunos ($\chi^2=12,911$, $gl=9$, $p=0,167$).	117
Figura 14. Relação entre as disciplinas ministradas pelos professores, agrupadas por áreas do conhecimento, e o controle coercitivo percebido pelos alunos adolescentes do ensino médio ($\chi^2=17,29$, $gl=9$, $p=0,044$).	118

Figura 15. Relação entre o controle coercitivo empregado pelos professores, percebido pelos alunos adolescentes do ensino médio em classes com ou sem alunos com Deficiência Intelectual. ($\chi^2=4,30$, $gl=3$, $p=0,231$).....	122
Figura 16. Relação entre o controle coercitivo empregado pelos professores, percebido pelos alunos adolescentes do ensino médio, em classes com ou sem alunos com Transtorno de Déficit de Atenção (TDA) ou Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ($\chi^2=9,06$, $gl=3$, $p=0,028$).	123
Figura 17. Relação entre a percepção dos alunos sobre os estilos de liderança dos professores do ensino médio que atuam em classes que têm ou não alunos com NEE ($\chi^2=26,67$, $gl=9$, $p=0,002$).....	125
Figura 18. Relação entre o número de horas-aulas semanais ministradas pelo professor e os estilos de liderança percebidos pelos alunos adolescentes do ensino médio ($\chi^2=18,55$, $gl=6$, $p=0,005$).....	127
Figura 19. Relação entre o vínculo empregatício dos professores e os estilos de liderança percebidos pelos alunos adolescentes do ensino médio ($\chi^2=6,37$, $gl=3$, $p=0,095$).	129
Figura 20. Relação entre as disciplinas ministradas pelos professores e os estilos de liderança percebidos pelos alunos adolescentes do ensino médio.....	130
Figura 21. Relação entre os estilos de liderança percebidos pelos alunos adolescentes e as respostas dadas pelos professores sobre o que é ser um bom professor, com enfoque no professor e no aluno ($\chi^2=14,93$, $gl=3$, $p=0,002$).	132
Figura 22. Relação entre as práticas de controle coercitivo percebidas pelos alunos adolescentes e o que o professor considera ser um bom professor com enfoque no professor e no aluno ($\chi^2=34,32$, $gl=3$, $p=0,000$).	133
Figura 23. Relação entre os estilos de liderança percebidos pelos alunos adolescentes do ensino médio e as respostas do professor sobre o que significa ser bom professor, agrupadas em categorias ($\chi^2=8,28$, $gl=6$, $p=0,218$).....	135
Figura 24. Características positivas descritas pelos professores e agrupadas em categorias.	137
Figura 25. Relação entre os estilos de liderança dos professores percebidos pelos alunos adolescentes e a categoria de resposta dos professores que indica a “interação entre professor e aluno” como uma característica positiva ($\chi^2=13,11$, $gl=3$, $p=0,004$).	138

Figura 26. Relação entre os estilos de liderança percebidos por alunos adolescentes e a categoria de respostas dos professores que indica as “características pessoais” como positiva ($\chi^2=8,80$, $gl=3$, $p=0,032$).	139
Figura 27. Relação entre os estilos de liderança percebidos por alunos adolescentes do ensino médio e a categoria de respostas dada pelos professores que indica a “disciplina e domínio de turma” como uma característica positiva ($\chi^2=15,28$, $gl=3$, $p=0,002$).140	
Figura 28. Relação entre o controle coercitivo percebido pelos alunos adolescentes do ensino médio e as características consideradas positivas pelos professores agrupadas por categorias: didática, conteúdo e conhecimento ($\chi^2=10,07$, $gl=3$, $p=0,018$); interação com o aluno ($\chi^2=8,93$, $gl=3$, $p=0,030$); características pessoais do professor ($\chi^2=12,30$, $gl=3$, $p=0,006$) e disciplina e domínio de turma ($\chi^2=11,89$, $gl=3$, $p=0,008$).	142
Figura 29. Características negativas descritas pelos professores e agrupadas em categorias.144	
Figura 30. Relação entre as categorias de respostas consideradas como características negativas descritas pelos professores e os estilos de liderança percebidos pelos alunos adolescentes do ensino médio ($\chi^2=11,62$, $gl=3$, $p=0,009$).	145
Figura 31. Relação entre o controle coercitivo percebido pelos alunos adolescentes e as categorias de respostas dos professores: características pessoais do professor ($\chi^2=8,60$, $gl=3$, $p=0,065$) e administração do tempo de aula ($\chi^2=10,51$, $gl=3$, $p=0,015$).	146
Figura 32. Disciplinas que os alunos adolescentes do ensino médio mais gostam e menos gostam, de acordo com as entrevistas semiestruturadas.	156
Figura 33. Possíveis causas da bagunça em sala de aula.	159
Figura 34. Agrupamento por categorias de respostas dos alunos sobre as atitudes tomadas pelos professores em sala de aula.	161
Figura 35. Agrupamento por categorias de respostas das atitudes tomadas pelos professores em sala de aula e rejeitadas pelos alunos adolescentes do ensino médio.	163
Figura 36. Categorias de atitudes tomadas pelos professores em sala de aula e aprovadas pelos alunos adolescentes do ensino médio.	166
Figura 37. Melhor professor na percepção dos alunos adolescentes participantes das entrevistas semiestruturadas.	168
Figura 38. Categorização das percepções dos alunos adolescentes do ensino médio sobre o bom professor.	171

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Publicações pesquisadas sobre as interações entre professores e alunos, no período de 2006 a 2015, considerando os descritores estabelecidos e as bases de dados consultadas.....	30
Tabela 2 Quadro comparativo das classificações de estilos parentais de Baumrind (1966), Maccoby e Martin (1983) e Darling e Steinberg (1993)	44
Tabela 3 Estilos de liderança de professores, considerando as escalas de responsividade e exigência.	48
Tabela 4 Distribuição dos itens no Inventário de Estilos de Liderança de Professores, considerando as escalas: responsividade, exigência e controle coercitivo	59
Tabela 5 Exemplo de uma distribuição do IELP, considerando classe, aluno e professor	60
Tabela 6 Interpretação dos escores obtidos em percentis e classificação para a população de escola pública – IELP versão completa, proposta por Batista e Weber (2015).....	62
Tabela 7 Demonstrativo de adaptações feitas no IELP, versão completa, para aplicação com alunos adolescentes do ensino médio	71
Tabela 8 Demonstrativo dos testes estatísticos e abordagens utilizados para verificar as hipóteses apresentadas	73
Tabela 9 Número de professores participantes da pesquisa, considerando as disciplinas da matriz curricular do ensino médio da escola definida como local da pesquisa	76
Tabela 10 Características sociodemográficas e de trabalho dos professores participantes da pesquisa.....	77
Tabela 11 Número de professores pesquisados considerando o ano de regência em classes do ensino médio na escola definida como local de pesquisa.....	81
Tabela 12 Tempo de serviço em regência de classe com alunos adolescentes do ensino médio	82
Tabela 13 Tempo de trabalho dos professores na escola pesquisada.....	83
Tabela 14 Carga horária de aulas ministradas semanalmente pelos professores participantes da pesquisa.....	84
Tabela 15 Conhecimento dos professores participantes da pesquisa sobre a presença de aluno necessidades educativas especiais em suas classes	85
Tabela 16 Total de alunos com necessidades educativas especiais (NEE) inseridos nas classes dos professores participantes da pesquisa.....	86

Tabela 17	Autopercepção dos professores participantes da pesquisa, considerando as dimensões: participativo, exigente e controle coercitivo.....	89
Tabela 18	Categorização dos escores obtidos em percentis e classificação das dimensões de responsividade, exigência e controle coercitivo autopercebidos pelos professores	90
Tabela 19	Perfil dos alunos adolescentes do ensino médio participantes da pesquisa, considerando seu gênero, idade e ano de estudo	91
Tabela 20	Número de avaliações realizadas pelos alunos participantes da pesquisa, considerando as disciplinas da matriz curricular do ensino médio da escola definida como local de pesquisa	93
Tabela 21	Escores de responsividade, exigência e controle coercitivo dos professores, percebidos pelos alunos adolescentes do ensino médio	93
Tabela 22	Estilos de liderança dos professores participantes da pesquisa, considerando suas práticas de responsividade e exigência	95
Tabela 23	Correlação entre os estilos de liderança dos professores, percebidos pelos alunos adolescentes do ensino médio e estilos autodeclarados pelos professores participantes da pesquisa	99
Tabela 24	Escores de responsividade (R), exigência (E) e controle coercitivo (CC) médio de cada professor participante da pesquisa, percebidos pelos alunos adolescentes do ensino médio.....	104
Tabela 25	Resultado da análise de comparação com teste t de Student para amostras pareadas, considerando os dois professores que cada aluno participante da pesquisa avaliou	105
Tabela 26	Relação entre o gênero dos professores e as dimensões de responsividade, exigência e controle coercitivo percebidas pelos alunos adolescentes do ensino médio	105
Tabela 27	Relação entre o ano escolar categorizado do aluno e as dimensões de responsividade, exigência e controle coercitivo dos professores do ensino médio	115
Tabela 28	Escores de responsividade, exigência e controle coercitivo dos professores participantes da pesquisa, percebidos pelos alunos adolescentes do ensino médio segundo o teste Anova e o teste Tukey.....	119

Tabela 29	Responsividade, exigência e controle coercitivo dos professores do ensino médio que trabalham em classes que também têm alunos adolescentes oriundos da educação especial, segundo a percepção dos alunos	120
Tabela 30	Classificação alcançada pelos três grupos de professores, nas três dimensões de responsividade, exigência e controle coercitivo, percebido pelos alunos adolescentes do ensino médio.....	148
Tabela 31	Classificação alcançada pelos grupos de professores de acordo com o que eles consideram ser um bom professor	150
Tabela 32	Classificação alcançada pelos grupos de professores de acordo com o que eles consideram como características positivas e negativas tomadas por eles em sala de aula.....	150
Tabela 33	Perfil dos alunos adolescentes do ensino médio, participantes da entrevista semiestruturada	152
Tabela 34	Características dos três professores melhor avaliados pelos alunos entrevistados	169
Tabela 35	Quadro comparativo entre as situações percebidas pelos alunos adolescentes do ensino médio sobre a bagunça em sala de aula e as atitudes tomadas pelos professores, bem como aquelas atitudes rejeitadas e aprovadas pelos alunos.....	172

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

A1...A458	Código atribuído aos alunos que responderam ao IELP
AAIDD	<i>American Association on Intellectual and Developmental Disabilities</i>
APA	<i>American Psychological Association</i>
ART1...3	Código atribuído aos professores de Arte
BIO1...2	Código atribuído aos professores de Biologia
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CC	Controle Coercitivo
CNS	Conselho Nacional de Saúde
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DI	Deficiência Intelectual
DSM	Manual Diagnóstico de Transtornos Mentais
E	Exigência
E1...E42	Código atribuído aos alunos participantes das entrevistas
EaD	Educação à Distância
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EE	Educação Especial
EF1...4	Código atribuído aos professores de Educação Física
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FIL1...5	Código atribuído aos professores de Filosofia
FÍS1...3	Código atribuído aos professores de Física
GEO1...4	Código atribuído aos professores de Geografia
HIST1...4	Código atribuído aos professores de História
IELP	Inventário de Estilos de Liderança de Professores
IHS	Inventário de Habilidades Sociais
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
ING1...3	Código atribuído aos professores de Inglês
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira
LEM	Língua Estrangeira Moderna
LPC	<i>Least Preferred Co-worker</i>
MAT1...5	Código atribuído aos professores de Matemática

MEC	Ministério da Educação do Brasil
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
ONU	Organização das Nações Unidas
OSM	Organização Mundial da Saúde
PDSE	Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PORT1...5	Código atribuído aos professores de Português e Literatura
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PSS	Processo Seletivo Simplificado para contratação de professores
PTD	Plano de Trabalho Docente
QPM	Quadro Próprio do Magistério
QUI1...6	Código atribuído aos professores de Química
R	Responsividade
SEED	Secretaria de Estado da Educação
SOC1...6	Código atribuído aos professores de Sociologia
SPSS	<i>Statistical Package for the Social Sciences</i>
SUED	Superintendência da Educação
TAILE	Termo de Assentimento Informado Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDA	Transtorno de Déficit de Atenção
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade
UFPR	Universidade Federal do Paraná

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	23
1 JUSTIFICATIVA	25
2 REVISÃO DE LITERATURA	29
2.1 Panorama das publicações pesquisadas no período de 2006 a 2015	29
2.2 Interação professor-aluno	32
2.3 Clima escolar e demais variáveis que influenciam essa relação	37
2.4 Estilos de liderança no contexto escolar.....	41
2.4.1 Organização do ensino no Brasil	41
2.4.2 Dimensões: exigência e responsividade	42
2.4.3 Contingências coercitivas e aversivas	43
2.4.4 Relação entre estilos parentais e liderança no contexto escolar	44
3 ABORDAGEM DO PROBLEMA, OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA ..	51
4 MÉTODO	53
4.1 Delineamento metodológico.....	53
4.2 Participantes da pesquisa	54
4.3 Aspectos éticos	55
4.4 Local da pesquisa.....	56
4.5 Instrumentos usados na pesquisa.....	57
4.5.1 Inventário de Estilos de Liderança de Professores (IELP)	58
4.5.2 Metodologia utilizada para correção e interpretação do IELP	61
4.5.3 Questão aberta	63
4.5.4 Entrevista semiestruturada.....	64
4.5.5 Questionário para professores	65
4.6 Procedimentos para coleta de dados com os alunos E PROFESSORES	66
4.6.1 Procedimento de aplicação do IELP.....	68
4.6.2 Procedimentos para a entrevista semiestruturada	68
4.7 Estudo piloto.....	69
4.7.1 Questões apontadas pelo piloto, referentes ao instrumento IELP	70
4.7.2 Questões apontadas pelo piloto, referentes ao questionário aplicado aos professores ..	71
4.7.3 Questões apontadas pelo piloto, referentes à entrevista semiestruturada	72
4.8 Análise de dados estatísticos	72
4.8.1 Análise das perguntas abertas e das entrevistas.....	74
5 RESULTADOS, ANÁLISE E DISCUSSÃO	75

5.1	Caracterização dos participantes	75
5.1.1	Professores.....	75
5.1.2	Alunos.....	91
5.2	Análise sobre as relações entre as variáveis sociodemográficas de professores e alunos adolescentes do ensino médio.....	99
5.2.1	Informações prestadas pelos professores e os dados coletados na pesquisa com os alunos adolescentes.....	99
5.2.2	Relações entre as variáveis sociodemográficas e de trabalho do professor e os estilos de liderança percebidos pelos alunos adolescentes do ensino médio.....	102
5.3	Análise de respostas abertas de professores por meio de categorias e outras variáveis.....	131
5.3.1	Bom professor	131
5.3.2	Características positivas descritas pelos professores.....	136
5.3.3	Características negativas descritas pelos professores.....	143
5.4	Análise de Cluster.....	147
5.5	Análise descrita das entrevistas semiestruturadas com alunos	152
5.5.1	Percepção dos alunos sobre a escola e a sala de aula	153
5.5.2	Percepção dos alunos sobre a bagunça em sala de aula	157
5.5.3	Atitudes tomadas pelos professores diante da bagunça em sala na percepção dos alunos.....	160
5.5.4	Atitudes tomadas pelos professores em sala de aula e rejeitadas pelos alunos	162
5.5.5	Atitudes tomadas pelos professores em sala de aula e aprovadas pelos alunos	165
5.5.6	Melhor professor na percepção dos alunos.....	167
5.5.7	Que é ser um bom professor na percepção dos alunos	170
5.5.8	Síntese da análise descrita das entrevistas semiestruturadas com alunos.....	172
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	175
7	LIMITAÇÕES DA PESQUISA E RECOMENDAÇÕES	180
	REFERÊNCIAS	182
	ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PAIS OU RESPONSÁVEL LEGAL.....	200
	ANEXO B – TERMO DE ASSENTIMENTO INFORMADO LIVRE E ESCLARECIDO PARA ALUNO MENOR DE 18 ANOS.....	202
	ANEXO C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA ALUNO MAIOR DE 18 ANOS.....	204

ANEXO D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFESSORES	206
ANEXO E – INVENTÁRIO DE ESTILOS DE LIDERANÇA DE PROFESSORES (IELP) (BATISTA & WEBER, 2015).....	208
ANEXO F – INVENTÁRIO DE ESTILOS DE LIDERANÇA DE PROFESSORES (IELP) ADAPTADO PARA ALUNOS ADOLESCENTES DO ENSINO MÉDIO	211
ANEXO G – FOLHA DE RESPOSTAS DO IELP (BATISTA & WEBER, 2015)	214
ANEXO H – TOTAL OBTIDO EM CADA ESCALA, PERCENTIS E CLASSIFICAÇÃO CORRESPONDENTE	215
ANEXO I – PROTOCOLO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM ALUNOS.	216
ANEXO J – QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES: VARIÁVEIS SOCIODEMOGRÁFICAS E DE TRABALHO	217
ANEXO K – CARTA DE APRESENTAÇÃO AOS PAIS OU RESPONSÁVEL LEGAL .	220

APRESENTAÇÃO

“A mente que se abre a uma nova ideia, jamais volta ao seu tamanho inicial”
Albert Einstein (1879-1955).

O trabalho, aqui apresentado, encontra-se organizado em seções distribuindo, didaticamente, os pensamentos, desde a sua importância e relevância, passando pelo embasamento teórico, definição do problema, objetivos e perguntas de pesquisa. Descreve o método utilizado, a análise e discussão dos resultados, as considerações finais e culmina com as limitações que fazem parte de todo processo de pesquisa científica. No final, estão as referências utilizadas e os documentos anexados. Optou-se por apresentá-lo seguindo a base estrutural e os elementos preconizados no Manual de Publicações da American Psychological Association (2010).

Inicialmente na **justificativa** estão descritas a apresentação da pesquisa e a relevância deste estudo. Salientam-se, ainda, os referenciais profissionais e pessoais que influenciaram as tomadas de decisão, principalmente, na escolha dos elementos centrais como o tema e o método utilizado.

A **revisão de literatura** apresenta os referenciais teóricos e orientadores, que estiveram presentes e inerentes neste trabalho de pesquisa, como modo de facilitar a compreensão do texto desenvolvido ao longo das diversas seções.

Na **abordagem do problema, objetivos e perguntas de pesquisa** é definido o problema que gerou esta pesquisa; estão descritos os objetivos que nortearam todo o processo e as perguntas de pesquisa que permitiram definir o método e realizar as análises e discussões.

No **método** estão os procedimentos adotados nesta pesquisa, justificando as razões das opções tomadas. São definidas as questões metodológicas fundamentais, as quais se integram no âmbito dos requisitos metodológicos que personalizam o processo e na forma de tratar a informação, assim como a caracterização dos professores e alunos que são os participantes que constituem a amostra deste estudo.

Na **análise e discussão dos resultados** estão descritas todas as análises realizadas, os resultados encontrados, seguidos da devida discussão e embasamento teórico utilizado.

As **considerações finais** apresentam um novo olhar sobre as questões que foram apontadas, no início desta pesquisa, considerando os resultados coletados e a literatura pesquisada sobre o tema em questão. Indica uma (auto)reflexão abrangente que transparece e

reforça as questões éticas e profissionais relativas à importância do desenvolvimento profissional docente, para contribuir com o conhecimento sobre as relações entre professores e alunos na sala de aula. Nesta reflexão, são relevadas as questões de pesquisa, o referencial teórico e os dados coletados, ao longo do trabalho empírico e apresentados os principais resultados e suas implicações, no contexto educativo, em classes com alunos adolescentes do ensino médio.

Nas **limitações da pesquisa e sugestões para futuros estudos** são apontadas algumas limitações que surgiram no decorrer da pesquisa e sugestões, para a formulação de outros estudos os quais podem se apoiar nos contributos desta discussão. Em seguida, foram inseridas as referências utilizadas e os anexos refenciados ao longo do estudo.

1 JUSTIFICATIVA

“O conhecimento científico pode até nomear os órgãos de um sabiá, mas nunca poderá medir-lhe os encantos” Manoel de Barros (1916-2014).

A realização do estudo, apresentado nesta tese, propõe contribuir para a compreensão da temática relacionada à liderança do professor em sala de aula. Envolve questões sobre os estilos de liderança adotados pelos professores, de acordo com a percepção dos alunos adolescentes do ensino médio, bem como a aprovação ou rejeição por parte desses alunos dos estilos empregados pelos seus professores. Essa busca permitiu analisar os relatos dos participantes sobre esses estilos de liderança e fazer relações entre variáveis e correlações que se apresentaram, contribuindo com a discussão sobre as demandas que surgem, diariamente, a respeito das relações entre professores e alunos em sala de aula.

A temática foi estudada do ponto de vista dos alunos, pressupondo que seja importante considerar, também, essa outra face da relação entre professor e aluno, uma vez que a revisão prévia de literatura apontou várias pesquisas realizadas com crianças (alunos menores) e do ponto de vista dos professores; dentre elas estão os estudos realizados por Batista (2013), Corrêa (2008), Dias (2008), Leme (2009), Martinho (2010), Martinelli, Schiavoni e Bartholomeu (2009), Poulou (2014), Telli, den Brok e Cakiroglu (2007), Tunes, Tacca e Bartholo Jr (2005), Varela (2010).

As interações entre professor e aluno existentes no contexto de sala de aula constituem um momento privilegiado no desenvolvimento pessoal do aluno. Para Pereira, Marinotti e Luna (2004), as características da relação entre professor e aluno apresentam variáveis que interferem no comportamento do professor e do aluno. Essa incursão pela literatura da área, também, permitiu identificar estudos que apontam que as relações estabelecidas entre professores e alunos em sala de aula influenciam, significativamente, os estudos desses alunos (Luckesi, 2005; Soares, 2004; Tassoni, 2000) e que relações positivas entre eles tendem a melhorar o seu desempenho (Menezes-Filho, 2007; Rodrigues & Barrera, 2007).

A proximidade do pesquisador com as questões que envolvem o dia a dia da escola contribuiu, para perceber que os professores sentem a necessidade de adquirir habilidades específicas, para lidar com as situações relacionadas às condutas dos alunos, principalmente, a respeito das atitudes desses alunos em sala de aula, o cumprimento de regras, a realização das atividades propostas pelo professor. Os alunos, especialmente os que frequentam o ensino médio, em sua maioria, adolescentes, costumam criticar a metodologia utilizada pelos

professores. Portanto compreender as interações entre professor e aluno, que ocorrem no ambiente de sala de aula, faz-se necessário, para desvendar possibilidades de usar estratégias que possam contribuir para a melhoria das relações entre esses dois segmentos fundamentais que compõem o universo escolar. Segundo Martinelli, Schiavoni & Bartholomeu *et al*(2009), a investigação da percepção dos alunos sobre as atitudes de seus professores em relação a eles consiste em avaliar as relações presentes no contexto de sala de aula.

O interesse do pesquisador, em estudar as percepções de alunos adolescentes do ensino médio sobre as práticas docentes, foco deste estudo, surgiu a partir da história de vida desse profissional, como professor da educação básica, ministrando aulas para crianças, adolescentes e adultos, gestor de escola pública e privada e dirigente municipal de educação, tendo a oportunidade de conviver com as dificuldades impostas pela vida diária na escola e com a educação. Nesse contexto, foi possível acompanhar, direta ou indiretamente, as questões administrativo-pedagógicas decorrentes das práticas adotadas pelas escolas e seus professores, vivenciando relações interpessoais na escola, que, muitas vezes, são marcadas por tensões, desentendimentos e constrangimentos.

Os estudos realizados no Mestrado em Educação, tratando da questão dos conflitos entre professores e alunos e suas consequências no processo educativo (Leite, 2008), bem como outro estudo realizado no Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), em que tratou das estratégias, para resolução de conflitos entre professores e alunos (Leite, Cruz, Claudino & Löhr, 2009) foram fundamentais nessa tomada de decisão.

O ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação, no curso de Doutorado em Educação, na linha de pesquisa: Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano, da Universidade Federal do Paraná (UFPR), que estuda o processo pedagógico que ocorre na instituição escolar, sobretudo, na escola pública, dentre outros estudos desenvolvidos neste Programa, contribuiu, dessa forma, para a produção de conhecimento sobre questões centrais da educação, relacionadas aos processos cognitivos, aprendizagem escolar e desenvolvimento humano e se configurou como marco nesse processo. Este momento permitiu ao pesquisador, em conjunto com sua orientadora de pesquisa, professora doutora Lidia Natalia Dobrianskyj Weber, com vasto conhecimento na área, optar por um estudo que pudesse abarcar as experiências anteriores do doutorando, os objetivos da linha de pesquisa do Programa e a literatura nacional e internacional publicada sobre o assunto.

Também fez parte deste estudo o Estágio Científico Avançado (no Brasil intitulado de Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior – PDSE), realizado pelo autor deste documento, junto ao Instituto de Educação da Universidade do Minho, situado no campus

Gualtar, em Braga, Portugal, com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), fundação ligada ao Ministério da Educação do Brasil (MEC).

Para este estágio científico avançado, contou com a coorientação da Professora Doutora Leonor Maria de Lima Torres, vinculada ao Instituto de Educação da Universidade do Minho, oportunizando aprofundar os conhecimentos sobre os estudos que estão em desenvolvimento, na Europa e, em especial, estudar as relações entre a organização e administração escolar e as dinâmicas pedagógicas, empregadas pelos professores, em sala de aula, contribuindo para o entendimento sobre as perspectivas de análise organizacional das escolas.

A temática sobre as relações entre professores e alunos se faz presente em diversas pesquisas (Abreu & Masetto, 1990; Batista, 2013; Batista & Weber, 2015; Bento, 2008; Bzuneck & Sales, 2011; Cabral, Carvalho & Ramos, 2004; Weber, 2013). De acordo com estes estudos, considerar a capacidade do professor de se adaptar ao contexto inserido e a sua habilidade para gerir as relações interpessoais que são comuns nos espaços educativos é fator relevante. Assim como os estudos realizados por Baumrind (1966), pioneiro nesse estudo, mas que abordou o “controle parental”, Maccoby e Martin (1983) e Darling e Steinberg (1993), que abordaram sobre “clima emocional” na relação entre pais e filhos, supõe-se que exista um clima emocional na relação entre professores e alunos. Batista (2013) analisou a interação professor-aluno a partir do modelo de estilos parentais e da dimensão controle coercitivo e propôs os “estilos de liderança de professores”. O levantamento bibliográfico final incluiu 252 trabalhos, sendo o mais antigo de 1908 e o mais recente de 2016. A maior concentração ocorreu no período de 2000 a 2009, com 125 trabalhos levantados e analisados, seguida de 2010 a 2016 com 57 trabalhos.

Antes, porém, de discutir sobre a liderança no âmbito escolar, faz-se necessário conceituar liderança num contexto mais abrangente, temática que tem assumido relevância, sobretudo, entre os especialistas do comportamento organizacional. Segundo Silva (2010), liderança é “a função de dinamização de um grupo ou de uma organização, para gerar o seu próprio crescimento, em função de uma missão ou projeto partilhado” (p. 63).

Por sua vez, segundo Smith e Piele (2006), o conceito de liderança no âmbito escolar inclui as dimensões: influência, competência, moral, transformação e finalidade desejada. De acordo com Batista e Weber (2012), os estudos sobre os estilos de liderança escolar “estão mais voltados para a direção e administração escolar, não especificamente para a relação estabelecida entre professor e aluno em sala de aula” (p. 302), leitura que despertou, neste pesquisador, o interesse em buscar referências, também, na área de organização e

administração escolar, dentre as quais estão os estudos realizados por Barzano (2009), Coleman (2005), Costa (2000), Lima, Silva, Torres, Sá e Estêvão (2011), Torres e Palhares (2009).

A abordagem sobre os estilos de liderança passa pelo interesse em pensar a liderança com foco nos tipos de relações interpessoais. Em geral, essa abordagem considera o caráter pessoal das interações, os efeitos do seu exercício, o comportamento do líder e as interações com a situação (ambiente) e os liderados (Bass & Bass, 2009).

Para estudar os estilos de liderança dos professores, considerou-se que o modelo de “estilos parentais”, iniciado por Baumrind (1966), apresenta-se como uma base teórica sólida e coerente, pois diferentes climas emocionais e graus de responsividade e exigência, posteriormente, descritos por Maccoby e Martin (1983), bem como controles coercitivos (Sidman, 1995), também estão presentes na relação professor-aluno. Justifica-se, assim, a importância de estudos que mantenham presente a discussão dessas dimensões, verificando as consequências do uso de tais estilos de liderança empregados pelos professores em sala de aula. Desse modo, observa-se que, apesar dos estudos já realizados em diversos países, dentre eles, África do Sul, Argentina, Austrália, Canadá, Chile, China, Colômbia, Espanha, Estados Unidos, França, Israel, México, Peru, Portugal, Turquia e Venezuela, ainda, há muito a ser investigado acerca desta temática. A exploração de tais aspectos poderá contribuir para propostas de planejamentos eficazes para o contexto escolar (Batista & Weber, 2012; Dias, 2016; Revez, 2004).

Segundo Darling e Steinberg (1993), o conceito de estilo educativo parental vai além dos comportamentos e atitudes dos pais. O estilo parental é o contexto e o clima emocional nos quais ocorrem os esforços dos pais, para socializar e educar os filhos, de acordo com suas crenças e valores. Para cada um dos estilos consideram-se, sobretudo, as dimensões de responsividade e exigência. A dimensão de responsividade se encontra no domínio afetivo e emocional, referindo-se à sensibilidade dos pais aos interesses e necessidades dos filhos. Por outro lado, a dimensão exigência se refere ao controle exercido pelos pais, para o cumprimento das regras sociais e respeito às normas estabelecidas, nos diferentes contextos frequentados pelos filhos.

Considerando os apontamentos sintetizados nesta introdução, apresenta-se como relevante a importância de estudos que tratem desta temática. Por conseguinte, reforça-se a importância científica e social do tema, quando se propõe pesquisar um assunto contemporâneo, por meio de uma análise empírica e tendo como protagonistas os alunos adolescentes do ensino médio.

2 REVISÃO DE LITERATURA

“A alegria que se tem em pensar e aprender faz-nos pensar e aprender ainda mais”
Aristóteles (384 a.C.-322 a.C.).

O capítulo sobre a revisão de literatura está organizado em quatro seções. A primeira seção apresenta um panorama sobre os estudos que tratam das interações entre professores e alunos, a partir de consultas realizadas, nas diferentes bases de dados, considerando os descritores estabelecidos no projeto de pesquisa e destacando o período temporal entre 2006 a 2015. A segunda seção apresenta a revisão de literatura sobre os estudos que abordam, especificamente, a interação entre professor e aluno (Sacristán & Pérez Gómez, 2000). A terceira seção trata sobre os fatores relacionados ao clima escolar e o quanto este afeta ou não, a organização da escola e aprendizagem de seus alunos (Perry, 1908), finalizando com a quarta seção que apresenta os estudos sobre os estilos de liderança no contexto escolar e sua relação com os estilos parentais (Batista & Weber, 2012).

2.1 PANORAMA DAS PUBLICAÇÕES PESQUISADAS NO PERÍODO DE 2006 A 2015

Visando organizar as informações pesquisadas nas bases de dados Scielo¹ (Scientific Electronic Library Online), Web of Science, Science Direct, PsycINFO (American Psychological Association), ERIC (Education Resources Information Center) e Scopus, foram definidos os descritores em língua portuguesa: 1) interações professor e aluno; 2) relações de convívio em sala de aula; 3) percepções sobre clima escolar; 4) clima de sala de aula; 5) estilos de liderança dos professores e 6) estilos de liderança no contexto escolar. Também foi utilizada a ferramenta do Google Acadêmico, para acessar os documentos completos, muitas vezes restritos em outras plataformas de pesquisa.

Para possibilitar o acesso aos estudos publicados nas bases de dados internacionais, a pesquisa, também, foi realizada usando os mesmos descritores em língua inglesa: 1) teacher and student interactions; 2) convivial relations in the classroom; 3) perceptions of school climate; 4) classroom climate; 5) leadership styles of teachers e 6) leadership styles in the school context. Apesar de não concentrar as pesquisas apenas num determinado período

¹ Os países participantes da plataforma Scielo, além do Brasil, são: África do Sul, Argentina, Bolívia, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Espanha, México, Peru, Uruguai, Venezuela e, em desenvolvimento, o Paraguai (outubro de 2015).

histórico, optou-se em dar ênfase aos estudos publicados entre 2006 e 2015, considerando as contribuições publicadas nesse período e que se propõem retratar a realidade vivenciada nas escolas de educação básica no início do século XXI. Publicações mais recentes foram incorporadas ao referencial, sobretudo, na análise e discussão, bem como nas considerações finais, partes deste documento que foram escritas em 2016.

Foram excluídas as publicações que não apresentavam estudos teóricos e empíricos específicos sobre as interações entre professor e aluno, como aquelas pesquisas que tratam de estudos relacionados, especificamente, a outras etapas da educação básica, dentre elas: educação infantil, ensino fundamental (anos iniciais), educação de jovens e adultos (EJA) e educação à distância (EaD), considerando que o foco do estudo são as interações entre professor e aluno adolescente do ensino médio regular. Algumas delas foram usadas apenas para enriquecimento teórico. A Tabela 1 apresenta o resultado do levantamento das publicações pesquisadas sobre o tema em foco, no período de 2006 a 2015, considerando os descritores estabelecidos e as bases de dados consultadas.

Tabela 1 Publicações pesquisadas sobre as interações entre professores e alunos, no período de 2006 a 2015, considerando os descritores estabelecidos e as bases de dados consultadas

Descritores	Bases de Dados													
	Scielo		Web of Science		Science Direct		PsycINFO		ERIC		Scopus		Total de publicações selecionadas	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Teacher and student interactions	6	12,76	12	15,19	25	21,18	18	13,14	17	9,49	34	16,75	112	14,67
Convivial relations in the classroom	5	10,63	11	13,92	13	11,01	19	13,87	21	11,73	14	6,89	83	10,88
Perceptions of school climate	15	31,92	19	24,06	27	22,88	19	13,87	38	21,23	35	17,25	153	20,05
Classroom climate	11	23,41	13	16,46	21	17,79	44	32,12	38	21,23	65	32,02	192	25,17
Leadership styles of teachers	3	6,39	11	13,92	17	14,42	20	14,59	41	22,91	30	14,78	122	15,99
Leadership styles in the school context	7	14,89	13	16,45	15	12,72	17	12,41	24	13,41	25	12,31	101	13,24
Total	47	100,00	79	100,00	118	100,00	137	100,00	179	100,00	203	100,00	763	100,00

Observou-se que há diferença significativa referente ao número de publicações entre as bases consultadas, havendo menor número de artigos sobre a temática estudada, na base de

dados Scielo. A base de dados ERIC foi a que apresentou maior número de publicações, sendo, também, a de mais fácil acesso. A pesquisa, também, revelou que os descritores definidos atenderam às expectativas previstas, no projeto de pesquisa, porém utilizando-se da escrita dos termos em língua inglesa. Dentre os seis descritores estabelecidos, “clima de sala de aula” foi o que mais apareceu nas publicações (25,17%) e “relações de convívio em sala de aula” apresentou o menor número de trabalhos resgatados (10,88%).

Após esse levantamento, foram selecionadas apenas as dissertações e teses publicadas, estabelecendo como critério de inclusão os descritores estabelecidos, mas não levando em conta a base de dados e respeitando o período entre 2006 e 2015. Para apresentar os resultados dessa seleção, os trabalhos foram agrupados da seguinte forma: 1) publicações originárias do Brasil; 2) publicações originárias da Europa; 3) publicações originárias dos Estados Unidos e 4) publicações originárias de outros países (África do Sul, Argentina, Austrália, Canada, Chile, China, Colômbia, México, Peru e Venezuela), dados indicados na Figura 1.

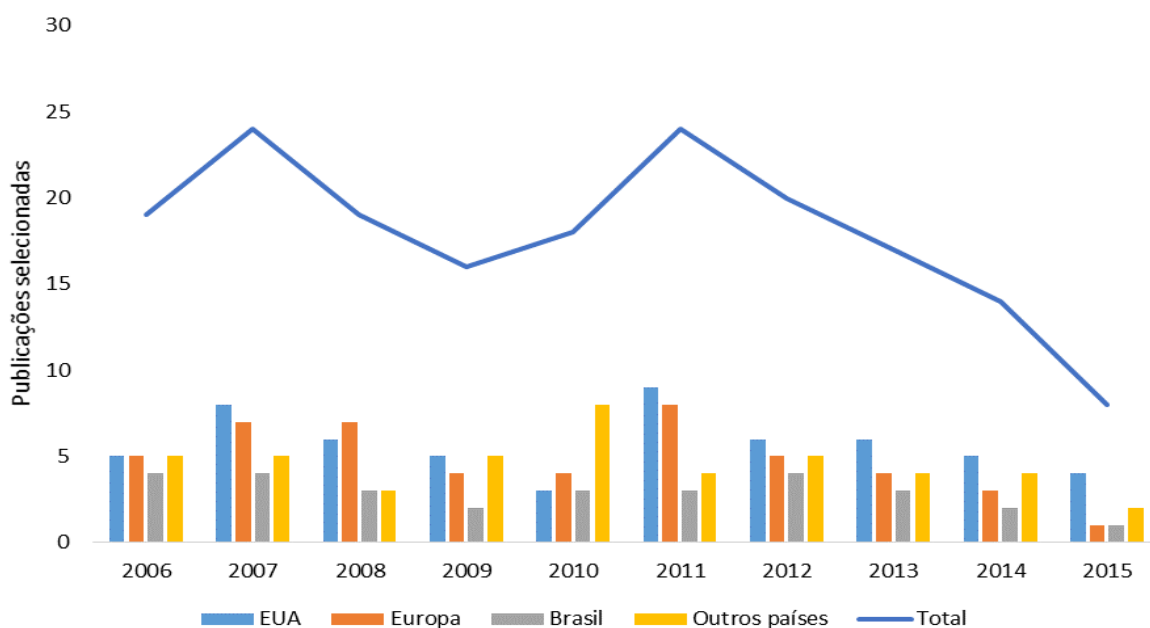


Figura 1. Distribuição por ano e país/continente de origem das dissertações e teses com a temática sobre a relação professor e alunos.

Os dados revelam que a maior parte das pesquisas, como em outras áreas do conhecimento, concentra-se nos EUA, ocorrendo dois picos: em 2007 e, mais ainda, em 2011. Observa-se, também, que o Brasil, apesar de não apresentar resultados tão expressivos como nos demais países e outras regiões geográficas, tem contribuído, significativamente, com as pesquisas no campo educacional, com destaque para as pesquisas relacionadas às interações

entre professores e alunos, sendo mais expressivas em 2006, 2007 e 2012. Ressalta-se, também, que em 2015 foram computados somente os dados referentes ao primeiro semestre.

A leitura dos artigos científicos, resumos das dissertações e teses, ou do texto integral, em boa parte delas, permitiu constatar que as pesquisas sobre as interações entre professores e alunos, são bastante vastas. Diante de uma ampla gama de estudos, percebe-se uma diversidade de conceitos sobre essas interações, bem como diversas formas de análise e variáveis estudadas, de acordo com a teoria adotada pelos seus autores. Observou-se, ainda, que a maior parte dos estudos resgatados aborda aspectos mais amplos referentes à gestão escolar e estilos de liderança de gestores e em número bem menor versam sobre as relações interpessoais que os professores administram em sala de aula. Os estudos realizados por Batista e Weber (2012) aparecem quando a busca se refere a estilos de liderança de professores especificamente.

As seções seguintes apresentam uma síntese dos estudos analisados, agrupados a partir dos seguintes campos de estudos: interação professor-aluno, clima escolar e estilos de liderança de professores no contexto escolar.

2.2 INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

Segundo Sacristán e Pérez Gómez (2000), a relação entre professor e alunos, em que o professor seja empático com seus alunos, disposto a ouvir-lhes, refletir, discutir seu nível de compreensão, é fundamental, pois estará expressando seus conhecimentos, preocupações, interesses e possibilitando a construção e reconstrução das relações no grupo em que vive.

A interação professor-aluno não pode ser reduzida ao processo cognitivo de construção de conhecimento, pois envolve, também, as dimensões afetivas e motivacionais. Como afirma Freire (1996):

O bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma cantiga de ninar. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas (p. 96).

O estudo sobre a interação professor-aluno é bastante presente nas reflexões realizadas na área da educação (Silva & Navarro, 2012; Guimarães & Boruchovitch, 2004; Morales & Vallejo, 2001). Ao longo do processo histórico, diversas abordagens pedagógicas foram incorporando-se na literatura que estda essas relações, sendo elas: a abordagem tradicional

(Chartier, 1978), comportamentalista (Skinner, 1974), humanista (Rogers & Rosenberg, 1977), cognitivista (Piaget, 1978) e sociocultural (Vygotsky², 1987). Segundo Mizukami (1986), cada uma delas adota determinadas concepções de sujeito, de conhecimento e de relação professor-aluno. São, brevemente, apresentadas a seguir.

Segundo Mizukami (1986), na abordagem tradicional, o conhecimento é considerado como um dado existente no ambiente externo, cabendo, portanto, ao aluno buscar esse conhecimento. O professor, por sua vez, deve reunir ferramentas pedagógicas para levar até o aluno o conhecimento pré-definido que ele precisa aprender. Nessa abordagem, as relações sociais dão lugar às relações de dependência intelectual do aluno em relação ao professor.

Na abordagem comportamentalista ou behaviorista³, embasada nos preceitos elaborados por Skinner, os alunos passam a ter um papel de maior gestão do processo de aprendizagem. Desta forma, cabe ao professor a tarefa de reunir esforços no sentido de oportunizar as investidas do aluno na apreensão do conhecimento (Zabala, 1998).

Na abordagem humanista, o aluno continua tendo um papel determinante, à medida que o ensino está centrado nele. Nesse caso, não cabe ao professor transmitir conhecimentos, ou reforçar experiências, para o aprendizado do aluno, mas assisti-lo, no sentido de ser um facilitador, para que o aluno possa chegar ao aprendizado de que necessita (Masetto, 2003; Zabala, 1998).

Na abordagem cognitivista, a ênfase se dá pelos processos cognitivos. Por essa perspectiva, cabe ao professor criar situações que possibilitem a reciprocidade intelectual, por parte dos alunos, incluindo estímulos ambientais, organização cognitiva dos dados, percepção e resolução de problemas, aquisição de conceitos e emprego de símbolos.

Na abordagem sociocultural, aspectos sociais, políticos e culturais são considerados. Cabe ao professor compreender a realidade do aluno e se colocar, de certa forma, como aluno, à medida que, também, aprende (Masetto, 2003).

Segundo Abreu e Masetto (1990), o trabalho do professor em sala de aula é expresso pela relação que ele tem com a sociedade e, portanto, de alguma forma, as abordagens apresentadas, anteriormente, estão presentes nessa interação professor-aluno. Algumas mais frequentes, outras nem tanto. Os autores afirmam, ainda, que a forma como os professores se apresentam em sala de aula contribui ou não para uma adequada aprendizagem dos alunos. No

² Nos estudos realizados por Prestes (2012) é utilizada a grafia Vigotski.

³ Segundo Baum (2009), o behaviorismo teve sua origem com a publicação do artigo *Psychology as the behaviorist views it* em 1913, por John B. Watson (1878-1958). Depois de diversas versões, a mais consolidada é o Behaviorismo Radical, proposto por B. F. Skinner (1904-1990) que tem como principais pressupostos o determinismo, o monismo, pragmatismo e rejeição ao mentalismo.

cotidiano escolar, o relacionamento professor e o aluno passa a ser um fator preponderante no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Porém, em determinados momentos, professor e aluno parecem distantes entre si. Para Fernandez (1991), o professor sente dificuldade em se relacionar com o aluno que, por sua vez, pode se tornar um mero receptor de conteúdo, o que nem sempre resulta em aprendizagem significativa.

Cabral *et al* (2004) estudaram a percepção dos dois integrantes desse processo de ensino e aprendizagem. A pesquisa envolveu professores e alunos da 8ª série (atual 9º ano) do ensino fundamental de uma escola pública do Paraná, Brasil. Os participantes da pesquisa responderam a um questionário, elaborado pelas próprias autoras, com questões abertas sobre a interação professor-aluno, abordando o cotidiano da sala de aula. O estudo comparativo entre as informações fornecidas pelos professores e alunos indicou momentos de tensão e de entrosamento entre eles, apontando que professores e alunos constroem e reconstróem, diariamente, vivências e experiências capazes de expor valores e modos de vida.

Martinelli e Schiavoni (2009) estudaram a relação entre a percepção de alunos sobre as expectativas de seus professores a seu respeito e o seu *status* sociométrico, envolvendo 130 alunos do ensino fundamental, de ambos os gêneros, com idades entre 9 e 10 anos. Foi usada a escala de avaliação, elaborada por Martinelli (2005), para medir a percepção de alunos sobre as relações com o professor. Os resultados revelaram que o professor com percepção positiva sobre seus alunos tende a ter maior aceitação por eles. O estudo apontou a necessidade de “considerar as relações sociais estabelecidas na escola” (p. 333).

A interação professor-aluno, também, foi tratada por Soares, Fernandes, Ferras e Ruas (2010), envolvendo um universo de quase cinco mil escolas da rede pública de ensino de São Paulo, Brasil, tendo como participantes os professores e alunos do ensino fundamental. Nesse estudo, foram abordados os aspectos relacionados à sintonia entre o professor, a sala de aula e a sua expectativa em relação ao desempenho dos seus alunos. O estudo indicou que, mesmo considerando as variáveis sociodemográficas, as expectativas positivas dos professores contribuem, positivamente, nos resultados de aprendizagem dos alunos.

Na interação professor e aluno surgem os conflitos habituais. O posicionamento dos alunos pré-adolescentes sobre as estratégias de resolução de conflitos empregadas pelos professores foi tratado por Leme e Carvalho (2012). A pesquisa utilizou uma versão em português do questionário aberto desenvolvido por Deluty (1979), que descreve dez situações de conflitos envolvendo os participantes. Foi realizada com 369 alunos do sexto e sétimo anos do ensino fundamental de escolas públicas e privadas de São Paulo, Brasil. Os resultados mostraram que as estratégias predominantes de resolução de conflitos empregadas pelos

professores foram: submissão, coerção, mistas de coerção e submissão e negociação. Verificaram-se diferenças entre as escolas públicas e privadas, dentre elas, destacam-se: o item sobre “gostar da escola”, que na escola pública chegou a 89% de aprovação, contra 68% na escola privada e o principal motivo apontado foi as relações construídas nos espaços escolares. Sobre o ambiente de convivência, os percentuais estão próximos, porém considerados baixos: 27% de aprovação na escola privada e 18% na escola pública. O estudo chamou a atenção, porque apenas 3% dos entrevistados da escola privada apontaram os motivos para essa boa convivência; dentre esses motivos estão: “é legal”, “é ótima”, “é próxima”. O estudo ainda mostrou que negociação é uma estratégia aprovada pelos alunos, enquanto agressão e as mistas de submissão com coerção foram reprovadas.

A percepção de alunos e professores sobre conflitos em sala de aula foi estudada por Leite e Tocornal (2012). O artigo é um recorte da pesquisa de mestrado do primeiro autor, que foi realizada com professores e alunos dos anos finais do ensino fundamental de duas escolas públicas do Paraná, Brasil, utilizando como instrumento a entrevista do tipo grupo focal. Os professores participantes da pesquisa consideraram que as relações com os alunos são muito conflituosas, elegendo diversos fatores que contribuem para a ocorrência desses problemas, em sala de aula, tais como falta de limites por parte dos alunos, relações desrespeitosas de ambos os lados, falta de referência familiar, classes com muitos alunos e com diferentes idades, professores cansados e estressados, entre outros. Segundo esses autores, os alunos atribuíram a responsabilidade sobre as situações conflituosas aos próprios professores, quando não estabelecem regras de convívio claras e universais, quando ministram aulas cansativas, pouco motivadoras e desconectadas da realidade dos alunos.

Uma proposta de intervenção, com a finalidade de estudar as relações conflituosas entre professores e alunos, bem como a redução de afastamentos de professores da sala de aula, motivados por doenças advindas do estresse profissional, foi apresentada por Leite e Löhr (2012). Os autores descrevem uma proposta de intervenção, envolvendo professores dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, de uma escola pública do Paraná, Brasil, que foram convidados a participar de um grupo denominado de “acolhimento e reflexão” (p. 584). Nos encontros, os professores discutiam sobre as estratégias usadas, para a resolução de conflitos em sala de aula, apontando aquelas que melhor atendiam suas necessidades e sobre o que cada professor faz para melhor conduzir sua aula. Os resultados deram indicativos de que a responsabilidade do professor, na condução do aprendizado dos alunos, exige “habilidade para o manejo de situações relacionadas ao cotidiano da sala de aula” (p. 578). Os resultados, também, indicaram que os professores podem ser beneficiados com a estruturação de um

espaço para discussão que fortaleça a sensação de ser acolhido, com suas dificuldades e limitações.

O estudo, realizado por Leite e Löhr (2012) fez referência à Síndrome de *Burnout* envolvendo professores. O uso do termo *burnout* surgiu, na década de 1970, nos Estados Unidos (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001). Seguidamente, a partir do artigo de Freudenberger de 1974, intitulado “Staff *Burnout*”, a síndrome de *burnout* começou a ser estudada com mais atenção. A definição de *burnout* mais utilizada no âmbito da Psicologia é de autoria de Maslach, Jackson e Leiter (1986), constituída por três dimensões: 1) esgotamento emocional – caracteriza-se pela sensação de exaustão emocional e física, na qual o indivíduo constata que não possui energias suficientes para continuar a trabalhar; 2) despersonalização – representa a dimensão do contexto interpessoal e refere-se a atitudes de distanciamento emocional direcionadas às pessoas a quem o indivíduo deve prestar serviços, bem como com os colegas de trabalho e 3) falta de realização – corresponde à dimensão da autoavaliação do indivíduo, referindo-se a sentimentos de incompetência e de baixa produtividade no trabalho, bem como de descontentamento pessoal. A síndrome de *burnout* se constitui num dos grandes problemas psicossociais atuais, despertando interesse e preocupação por parte da comunidade científica, entidades governamentais e empresariais. Essa preocupação deve-se ao fato de que o sofrimento do indivíduo acarreta consequências para o seu estado de saúde e prejudica seu desempenho profissional.

Para Esteve (1999), a síndrome de *burnout* se manifesta, especialmente, em pessoas cuja profissão exige envolvimento interpessoal direto e intenso, como os profissionais da educação, saúde, assistência social, recursos humanos, agentes penitenciários, bombeiros e policiais. Esse “mal-estar docente” se refere aos efeitos de carácter negativo que afetam a personalidade do professor. Segundo Farber (1991), as principais causas do *burnout* nos professores resultam de uma combinação de fatores que podem estar relacionados com as características da profissão docente ou organizacionais. Um estudo realizado por Friedman (1991) identificou que quanto maior a experiência profissional do professor menores eram os níveis de *burnout*. Para Woods (1999), o nível de ensino das classes escolares em que o professor leciona é mais significativo. Professores que lecionam, em classes de alunos adolescentes e adultos, apresentam mais atitudes negativas do que em relação aos professores que atuam com as crianças no ensino infantil.

Em pesquisa realizada com 270 professores da educação básica da rede pública de ensino no Paraná, Brasil, contando com a participação de profissionais que lecionam na educação infantil (zero a 5 anos), ensino fundamental – anos iniciais (6 a 10 anos) e ensino

fundamental – anos finais e ensino médio (a partir dos 11 anos), Weber, Leite, Stasiak, Santos e Fortesk (2015) concluíram que o estresse do professor tem entre suas principais fontes a indisciplina e a falta de motivação dos alunos, entendidas pelo professor como comportamento inadequado e desinteresse. Diante dessas situações, o professor pode optar por práticas coercitivas como meio de controlar o comportamento de seus alunos. O estudo também mostrou a importância de investir nas relações interpessoais no ambiente escolar, pois a falta de apoio mútuo dos diretores apareceu como uma das fontes mais relevantes de estresse.

Segundo Barg (2009), os estudos sobre interações professor-aluno em sala de aula enfatizam como podem afetar a eficácia dos estudantes. Sua pesquisa de mestrado, na Universidade de San Francisco, EUA, analisou o cotidiano de uma sala de aula com alunos pré-adolescentes, durante um período de quatro semanas. Também realizou entrevistas individuais e em grupos para entender como os alunos vivenciam essas relações. A pesquisa sugere, dentre outras descobertas importantes, que os estudantes que têm boas relações com seus professores tendem a experimentar o sucesso acadêmico.

Assim como o estudo sobre a interação professor-aluno ajuda a compreender as relações que se estabelecem na sala de aula e no ambiente escolar como um todo, revisar a literatura referente ao clima escolar e as variáveis que influenciam essa relação, também, pode se configurar como um contributo para a compreensão dessa temática. Neste sentido, a próxima seção trata exatamente dos estudos sobre o clima escolar e demais variáveis que influenciam essa relação.

2.3 CLIMA ESCOLAR E DEMAIS VARIÁVEIS QUE INFLUENCIAM ESSA RELAÇÃO

Nesta seção será apresentada uma breve reflexão sobre o clima escolar e as variáveis que influenciam as relações interpessoais na escola. Existe uma vasta literatura relacionada ao conceito de clima escolar, porém percebe-se que não há um consenso sobre o assunto. Alguns termos como “atmosfera”, citado por Dallabrida (2012), “ambiente”, citado por Matos e Carvalhosa (2001), são frequentes para refletirem um conjunto de características internas da escola. Dentre os pesquisadores que estudam o clima escolar em diferentes abordagens estão: Blaya (2006), Bulach e Malone (1994), Ceia (2011), Chiavenato (2003), Cohen (2006), Costa (2010), Freiberg (1998), Johnson e Johnson (1993), McEvoy e Welker (2000), Revez (2004), Teixeira (2011).

Segundo Chiavenato (2003), inicialmente, o conceito de clima escolar baseou-se nas teorias clássicas das organizações, tendo como representantes Taylor, Fayol e Max Weber e, mais tarde, apoiando-se em outras teorias, dentre elas a teoria das relações humanas, representada por Elton Mayo, em que aparece associado às percepções e sensações, em relação à escola, às relações interpessoais no espaço escolar em relação à prática pedagógica do professor e à gestão ou administração escolar. Ainda, neste mesmo contexto, Costa (2010) faz referência à teoria do campo psicológico, formulada por Lewin (1951), afirmando que as variações individuais do comportamento humano, com relação à norma, são condicionadas pela tensão entre as percepções que o indivíduo tem de si mesmo e pelo ambiente psicológico em que se insere.

Ao tratar do clima escolar, é importante considerar que a condição de aluno deve ser objeto de estudo, seja pela Sociologia, Psicologia ou Pedagogia, pois, segundo Van Zanten e Duru-Bellat (1999), “não se nasce aluno, alguém torna-se aluno” (p. 50). Nessa perspectiva, é preciso assumir, ao menos, três pressupostos: a dissociação entre o ensino e a aprendizagem, que dá origem à noção de trabalho escolar a ser realizado pelos alunos; o reconhecimento de que este trabalho do aluno não se resume às exigências explícitas presentes nos programas oficiais, mas também às expectativas implícitas da sociedade, da instituição, dos pais e dos professores e, finalmente, a necessidade de reconhecer que o aluno é expressão singular de sua inserção no meio em que vive.

Os estudos realizados por Matos (1997) indicam que cada escola possui um ambiente único que se caracteriza pelos que lá trabalham, estudam ou, apenas, visitam-na. Desta forma, os estudos sobre o clima escolar têm se configurado num espaço importante nas pesquisas sobre as organizações escolares. São argumentos que justificam esta importância: as discussões sobre a organização do trabalho pedagógico do professor; as relações interpessoais entre professores e alunos em sala de aula; os problemas de cada escola e as medidas de promoção de mudança e inovação, com vistas ao desenvolvimento da organização escolar. O estudo do clima escolar pode, assim, contribuir para o conhecimento da organização escolar, constituindo-se como um diagnóstico da situação atual, com vista à tomada de decisões importantes, para a melhoria da escola, que serão apresentadas nas pesquisas descritas a seguir.

Para Perkins (2006), clima escolar é o ambiente de aprendizagem criado por meio da interação das relações humanas, ambiente físico e atmosfera psicológica positiva ou negativa. Trata das questões que ocorrem no interior da escola entre todos e como se relacionam com os demais componentes desse ambiente. As relações podem ocorrer entre professores, entre

professores e alunos, entre alunos, entre alunos e/ou professores e gestores e demais profissionais que atuam na escola. Um clima adequado é condição para que uma escola possa alcançar seus objetivos como instituição destinada ao ensino e à aprendizagem.

Um dos primeiros estudiosos a tratar da questão referente ao clima escolar foi Perry (1908), que destacou o quanto o clima escolar afeta a organização da escola e a aprendizagem dos alunos. Segundo Cohen (2006) e Freiberg (1998 e 1999), o clima escolar reflete as experiências subjetivas desenvolvidas na escola. Os mesmos autores reforçam a existência de um complexo conjunto de elementos que formam o ambiente escolar e que acabam norteando os encaminhamentos feitos pelos seus componentes. Num clima escolar positivo, os professores são motivados a ensinar e os alunos motivados a aprender (Bulach & Malone, 1994). A autoestima dos alunos pode ser um reflexo do compromisso com a escola por parte dos professores (Hoge, Smit & Hanson, 1990). O clima social da escola, ainda, pode estar relacionado ao consumo de drogas lícitas e ilícitas por parte dos alunos (Kasen, Johnson & Cohen, 1990). Segundo Racchumi e Canguçu (2013), o absenteísmo dos alunos e professores é outra questão que pode estar relacionada ao ambiente escolar.

A Organização das Nações Unidas para a Educação (Unesco, 2008) realizou um estudo comparativo do desempenho dos alunos de 17 países da América Latina e Caribe, inclusive, o Brasil. Dentre outras questões, a pesquisa abordou também o clima escolar. Segundo esse estudo, o bom clima escolar, com relações harmoniosas positivas no interior das escolas, torna o ambiente propício para a aprendizagem. Os resultados obtidos reforçam a ideia de que o clima escolar é o fator mais significativo para explicar a variação do desempenho dos alunos (Canguçu & Racchumi, 2013).

Segundo Cohen (2001), Najaka, Gottfredson e Wilson (2002), o clima escolar positivo é uma dimensão favorável ligada aos esforços da promoção da saúde e do processo de ensino e aprendizagem. Os autores afirmam que a prevenção está relacionada com um seguro, carinhoso, participativo e sensível ambiente escolar que tende a promover grande apego à escola, bem como propicia uma base emocional e acadêmica para a aprendizagem. Ainda, nessa mesma linha, uma das dimensões mais importantes no ambiente escolar é a relacional, em que as pessoas se sentem “conectadas” entre si. Essa conexão é um poderoso mecanismo, para promoção da saúde do aluno, não só física, mental, como acadêmica (Berkowitz & Bier, 2005; Osterman, 2000).

Um ambiente com regime de colaboração incentiva os alunos a construir projetos de vida. Esse clima escolar positivo indica como as escolas podem promover importantes atividades de aprendizagem, mesmo para além do ambiente de sala de aula. A aprendizagem,

em regime de colaboração, pode ser mais eficaz num ambiente que incentive relações de confiança de todos os membros da escola (Wentzel & Watkins, 2002).

Os estudos, realizados por Matos e Carvalhosa (2001), sobre a saúde do adolescente e o ambiente escolar, envolvendo 6.903 alunos, de 191 escolas portuguesas, consideram a percepção por parte dos alunos de um ambiente escolar positivo, acolhedor, como capaz de gerar um sentimento de pertença entre seus membros. Os resultados desse estudo sugerem que fatores relacionados à escola, à família, ao grupo social e aos próprios adolescentes têm relevância na percepção de bem-estar. Destaca-se, também, a importância do ambiente escolar como fator “modificável”, considerando importante a intervenção, na área da promoção da saúde e do bem-estar dos jovens portugueses, com enfoque no próprio ambiente da escola.

O estudo sobre clima da sala de aula e a criatividade dos alunos, realizado por Fleith, Almeida e Peixoto (2011), que procurou avaliar o clima de sala de aula, nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática com alunos da 5ª série (atual 6º ano) do ensino fundamental, apontou três dimensões a serem consideradas: estímulo do professor à criatividade, autopercepção do aluno sobre características criativas e a motivação do aluno para a aprendizagem. Participaram desse estudo 504 alunos, de ambos os gêneros, de escolas públicas e privadas do Distrito Federal, Brasil. Os autores utilizaram a Escala sobre Clima para a Criatividade em Sala de Aula, elaborada por Fleith e Alencar (2005). Os resultados indicam que as turmas que evidenciaram um clima mais favorável à criatividade apresentaram, com mais frequência, interações professor-aluno em sintonia e cooperação.

Ao longo dos últimos anos, os estudos de investigação, a partir de uma variedade de campos, como prevenção de riscos, promoção da saúde, educação moral e saúde mental, têm apontado as escolas responsivas e participativas como referência (American Psychological Association, 2003; Benninga, Berkowitz, Kuehn & Smith, 2003; Berkowitz & Bier, 2005; Durlak & Weissberg, 2011). De acordo com o recorte da literatura usada para esta reflexão, nota-se que, dentro do campo de estudo sobre o clima escolar, a interação é fator fundamental.

Segundo Skinner (1977), quando uma pessoa age no ambiente provocando mudanças, ela modifica-se pelas consequências de suas próprias ações. Considerando esse pressuposto, os estudos sobre a interação professor-aluno e clima escolar configuram-se num espaço importante nas pesquisas sobre a organização escolar, como visto anteriormente. Assim tratar dos estilos de liderança dos professores, no contexto escolar, passa a ser peça chave neste estudo, tema a ser abordado na próxima seção.

2.4 ESTILOS DE LIDERANÇA NO CONTEXTO ESCOLAR

A seção referente aos estilos de liderança, no contexto escolar, por se tratar do objeto deste estudo, será abordada em quatro subseções: breve descrição sobre a organização do ensino no Brasil, após a implantação da Lei nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996); um recorte sobre os estudos referentes às dimensões exigência e responsividade, que, quando cruzadas, geraram os quatro estilos parentais (autoritário, autoritativo, indulgente e negligente) (Maccoby & Martin, 1983), definidos como a base teórica para este estudo; os conceitos de contingências coercitivas, fazendo uma diferenciação entre controle coercitivo e controle aversivo (Batista & Weber, 2015); finalizando com os estudos referentes aos estilos parentais e sua relação com as diferentes concepções e diferentes contextos culturais presentes na escola.

2.4.1 Organização do ensino no Brasil

Em cada etapa ou modalidade de ensino, há uma especificidade na interação entre professores e alunos, considerando o contexto de sala de aula, a idade dos alunos e a realidade cultural em que estão inseridos. A etapa escolhida para esta pesquisa foi aquela que atende, em sua maioria, os alunos adolescentes. A legislação educacional brasileira define as etapas e modalidades de ensino de acordo com parâmetros previamente estabelecidos pela Lei nº 9.394/1996.

Segundo a Lei nº 9.394/1996, a educação no Brasil é dividida em dois níveis: a educação básica e o ensino superior. A educação básica, por sua vez, é composta por três etapas: a educação infantil, que atende às crianças de zero a cinco anos; o ensino fundamental, agrupado em anos iniciais (do 1º ao 5º ano) e anos finais (do 6º ao 9º ano), destinado às crianças e adolescentes de seis a 14 anos e o ensino médio (do 1º ao 3º ou 4º ano, podendo ser ensino técnico profissionalizante ou não), tendo como público de referência, principalmente, os jovens entre 15 anos e 18 anos. Nesta organização, ainda, estão modalidades de educação que perpassam todos os níveis, sendo elas: educação especial; educação a distância (EaD); educação de jovens e adultos (EJA); educação do campo; educação escolar indígena; tempo integral; ensino médio por blocos⁴. O ensino superior é responsável pela formação profissional dos cidadãos, destinado aos alunos concluintes do ensino médio.

⁴ Organização do ensino médio por blocos de disciplinas semestrais, implantado na rede estadual de educação do Paraná, conforme resolução nº. 5590/08 nº. 021/08 – SUED/SEED, onde as disciplinas são agrupadas em dois blocos. Um bloco é ministrado de forma concentrada no primeiro semestre letivo e o outro bloco, no

Nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, as áreas do conhecimento são divididas em disciplinas específicas, definidas como base comum nacional. No ensino fundamental: Língua Portuguesa e Literatura, Matemática, Língua Estrangeira Moderna, Ciências, Geografia, História, Arte, Educação Física. No ensino médio, etapa de ensino definida para esta pesquisa, são: Arte, Biologia, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Língua Estrangeira Moderna, Língua Portuguesa e Literatura, Matemática, Química, Sociologia. Nos cursos profissionalizantes estão presentes, ainda, as disciplinas específicas para cada área de formação profissional.

Segundo a Lei nº 9.394/1996, os professores que atuam na educação infantil e ensino fundamental, anos iniciais, devem ter formação mínima em licenciatura em Pedagogia e os professores que atuam nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio devem ter formação em licenciaturas específicas, como, por exemplo: licenciatura em Matemática, licenciatura em Geografia, licenciatura em Filosofia, entre outras. Assim, nas turmas que envolvem os alunos matriculados nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, ocorre um revezamento constante entre os professores nas salas de aulas, pois cada professor, geralmente, atua com uma única disciplina. Em situações menos frequentes, alguns professores lecionam mais de uma disciplina, por ter duas habilitações numa mesma licenciatura, como, por exemplo: professor formado em História pode ministrar as disciplinas de História e Filosofia. Fato que será observado nos dados coletados e apresentados no capítulo referente à análise e discussão.

2.4.2 Dimensões: exigência e responsividade

No início dos anos de 1980, Maccoby e Martin (1983) propuseram um modelo teórico de “estilos parentais”, considerando as dimensões fundamentais nas práticas educativas, denominadas de exigência (*demandingness*) e responsividade (*responsiveness*). Vários autores afirmam que a exigência se refere a todas as atitudes que os pais buscam para controlar o comportamento dos filhos, estabelecendo, portanto, limites e regras (Batista & Weber, 2012, 2015; Glasgow, Dornbusch, Troyer, Steinberg & Ritter, 1997; Lamborn, Mounts, Steinberg & Dornbusch, 1991; Weber, 2008). A responsividade está ligada às atitudes “compreensivas” que os pais adotam para com os filhos, por meio do apoio emocional, desenvolvendo, desta forma, a autonomia e a autoafirmação das crianças e dos jovens (Aunola, Sttatin & Nurmi, 2000; Batista & Weber, 2012, 2015; Parish & McCluskey, 1992; Weber, 2008;). De acordo

segundo semestre letivo. Desta forma, o aluno estuda seis disciplinas em cada semestre. A escola definida como local desta pesquisa, não utiliza este sistema.

com este modelo teórico, exigência e responsividade são as duas principais dimensões de atitudes e práticas parentais em relação aos filhos.

2.4.3 Contingências coercitivas e aversivas

Segundo o dicionário Houaiss (2014), o termo coercitivo significa “coagir, direito de repressão, ou ainda, o ato ou efeito de reprimir, coibição, castigo”. No mesmo dicionário, o termo aversivo significa “aquele que ou o que provoca repulsa ou dissuasão, estímulo aversivo, por exemplo: uso de aversivos para diminuir o consumo de tabaco”.

De acordo com Sidman (1995), “nós vivemos em um mundo coercitivo, bombardeados por sinais de perigo e ameaças”, ainda, “a vida social de adolescentes entre seus amigos intensifica o modelo coercitivo” (p. 34). As reflexões feitas por Sidman indicam três tipos de relações controladoras: “reforçamento positivo, reforçamento negativo e punição” (p. 52). Afirma que reforçamento positivo é “não coercitivo”, e, portanto, coerção surge, quando as ações de uma determinada pessoa são controladas por reforçamento negativo ou punição. Numa relação, onde prevalece o reforçamento positivo, a ação de uma pessoa é seguida pelo aparecimento de algo novo. O autor exemplifica quando alguém insere uma moeda numa máquina e recebe em troca uma barra de chocolate – “reforçamento” positivo. Por outro lado, o “reforçamento negativo” ocorre quando, numa ação, algo é eliminado, removido; por exemplo, uma moeda pode remover a barreira de uma catraca – “reforçamento negativo”. A respeito da punição, o autor afirma que é a retirada de alguma coisa ou até mesmo a produção de algo, com o propósito de coibir uma ação, controlar outra pessoa, por meio do controle “coercitivo/aversivo”.

Batista e Weber (2015, p. 10) declaram que alguns autores utilizam os termos controle coercitivo e controle aversivo como sinônimos, porém afirmam que o uso do termo “controle coercitivo” está mais presente quando se trata das relações entre professor e aluno em sala de aula. Neste estudo, optou-se por seguir o mesmo caminho, concordando com as autoras de que é “mais pertinente para descrever um controle negativo que ocorre de forma mais intensa, opressiva, não justificável, atendendo muito mais ao professor do que ao aluno” (Batista & Weber, 2015, p. 10), respeitando, obviamente, as posições diferenciadas.

Em pesquisa realizada sobre a percepção de pais e filhos sobre o uso de práticas coercitivas pelo professor de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, Glidden (2015) ouviu 69 pais ou responsáveis e 69 alunos, filhos dos pais entrevistados. Para coleta de dados usou um questionário construído para este estudo, na versão para pais, e outra versão para filhos. Ainda utilizou o “Inventário de Envolvimento Parental” de Watkins (1997) e as

“Escala de Comunicação entre Pais e Filhos” de Weber, Prado, Salvador e Brandenburg (2008). Apesar de que o estudo foi realizado com alunos menores (ensino fundamental – anos iniciais), o resultado apontou algumas questões como: o comportamento coercitivo com maior nível de aprovação foi “gritar” na percepção de pais e filhos; os filhos relatam maior uso de coerção pelo professor do que o percebido pelos pais e que as práticas coercitivas são comuns tanto em escolas públicas quanto privadas.

2.4.4 Relação entre estilos parentais e liderança no contexto escolar

Para conceituar estilos de liderança no contexto escolar, considerando as diferentes concepções e a diversidade cultural nas escolas, optou-se abordar os estilos parentais, propostos por Baumrind (1966), Maccoby e Martin (1983) e Darling e Steinberg (1993). Os modelos propostos, por cada um desses teóricos, podem ser visualizados na Tabela 2.

Tabela 2 Quadro comparativo das classificações de estilos parentais de Baumrind (1966), Maccoby e Martin (1983) e Darling e Steinberg (1993)

		Teóricos	
	Baumrind (1966)	Maccoby e Martin (1983)	Darling e Steinberg (1993)
Categorias	Permissivo Autoritário Autoritativo	Indulgente Negligente Autoritário Autoritativo	Indulgente Não envolvido Autoritário Autoritativo
Dimensões		Responsividade Exigência	Responsividade Controle comportamental Controle psicológico

Como pode ser visualizado (Tabela 2), Baumrind (1966) descreveu as categorias: permissivo, autoritário e autoritativo⁵. Já Maccoby e Martin (1983), além das categorias: autoritário e autoritativo, desmembraram a categoria permissivo em duas novas categorias: indulgente e negligente e introduziram, no estudo, as dimensões: responsividade e exigência. Na revisão feita por Darling e Steinberg (1993), aparecem as categorias: indulgente, não envolvido (substituindo negligente), autoritário e autoritativo e as dimensões: responsividade e, no lugar de exigência, controle comportamental e psicológico.

⁵ Segundo Lins (2014), o termo “autoritativo”, que não se encontra dicionarizado em português, foi escolhido por alguns autores (Costa, Teixeira & Gomes, 2000; Weber *et al.*, 2004) como tradução para a expressão em inglês *authoritative* que significa “autorizado”, “que tem autoridade”, ou “que é confiável”, a fim de se manter a semelhança com o termo original e sua filiação, evitando confusões com outras expressões também usadas para designar estilos parentais, como o termo “democrático”. Outros autores traduziram o termo como “democrático-recíproco” (Oliveira *et al.*, 2002) ou como “competente” (Bee, 1997).

Batista e Weber (2012, 2015) assinalam que o modelo de estilos educativos parentais, primeiramente, tratado por Baumrind (1966), que indicou as características: controle autoritário, controle autoritativo e controle permissivo e se tornou um marco teórico no estudo das relações entre pais e filhos. Diversos autores afirmam que “estilo parental” é o clima emocional presente na relação dos pais com os filhos, considerando os comportamentos disciplinadores, que são denominados de práticas parentais (Cecconello, de Antoni, & Koller, 2003; Montandon, 2005; Weber, Prado, Viezzer & Brandenburg, 2004).

Maccoby e Martin (1983) dividiram o estilo permissivo, proposto por Baumrind (1966), em dois tipos: o estilo indulgente e o estilo negligente, considerando diferentes graus de responsividade. A exigência indica o grau de controle dos pais sobre o comportamento dos filhos, por meio de controle permanente, enquanto a responsividade trata da participação efetiva e afetiva dos pais na vida dos filhos. As dimensões propostas por Maccoby e Martin (1983) contribuíram para a definição de quatro estilos parentais: 1) autoritativo: alta responsividade e exigência; 2) autoritário: baixa responsividade e elevada exigência; 3) indulgente: elevada responsividade e baixa exigência e 4) negligente: baixa responsividade e exigência.

Em seguida, Darling e Steinberg (1993), analisando os estudos já realizados, propuseram uma revisão do conceito de estilo parental, fazendo sua diferenciação com a definição de “práticas parentais”. Segundo eles, estilo parental pode ser definido como o contexto em que os pais influenciam seus filhos, por meio de suas práticas, considerando suas crenças e valores e, portanto extrapolando a combinação entre exigência e responsividade. As “práticas parentais” são descritas pelos mesmos autores como comportamentos definidos por conteúdos específicos e por objetivos de socialização.

Desta forma, os estilos de liderança, considerando, ainda, as dimensões: exigência e responsividade propostas por Maccoby e Martin (1983), acrescentando a dimensão “controle coercitivo”, também, podem estar presentes no contexto escolar. Assim, Batista e Weber (2015) fizeram uma analogia baseada no modelo de estilos parentais, nas dimensões propostos por Maccoby e Martin (1983), que foram pioneiras nessa área, evoluindo para os estudos posteriores. São eles, de acordo com Batista e Weber (2015) .

Estilo de liderança **autoritário** predomina a “alta exigência e a baixa responsividade”. Geralmente o professor valoriza a autoridade, a ordem e a estrutura tradicional da escola. Seus alunos devem ser obedientes e seguir as regras, mesmo sem compreendê-las. O controle Aversivo está presente quando do não cumprimento das regras estabelecidas, e deve ter uma intensidade tal que demonstre a inadequação do comportamento do aluno. Quando é intenso e

não relacionado a regras, aí é Controle Coercitivo, como por exemplo: fazer-se obedecer por intermédio de castigos, punições, advertências, notas baixas, ameaças de reprovação. O professor comanda todas as ações da sala de aula e, geralmente, sua postura está, intimamente, ligada à transmissão de conteúdos.

Esse estilo, centrado no professor, foi utilizado, durante muito tempo e, ainda, é um estilo empregado por muitos docentes, que podem ter a sensação de segurança perante seus alunos. Nessa relação autoritária, o professor discorre sobre os conteúdos propostos e os alunos são meros cumpridores de tarefas, isso, quando o fazem. Geralmente o professor não se preocupa em manter uma boa relação com os alunos e nem com as relações que ocorrem entre os alunos. As aulas tendem a se tornar monótonas e sem criatividade. Ao mesmo tempo, os alunos podem apresentar problemas comportamentais, tais como agressividade, medo, ansiedade e baixa autoestima, podendo caracterizar-se num ambiente desfavorável à aprendizagem (Batista & Weber, 2015; Koehler, 2002; Machado, 2005; Novais, 2012; Siqueira, 2004).

No estilo de liderança **permissivo** o professor é responsivo, porém não exigente. Nesse caso, não se importa com o estabelecimento de regras e limites, nem monitora o comportamento dos seus alunos. Nesse estilo, tanto comportamentos adequados quanto inadequados são reforçados de forma contingente. O professor está preocupado somente com a satisfação do aluno, podendo estar presente naquele professor “ingênuo”, que deseja agradar, sem perceber as consequências desse ato, como naquele que, por apresentar baixa autoestima, tem medo de ser criticado pelos seus alunos e pais.

No dia a dia, o professor permissivo está preocupado em resolver os problemas apresentados pelos alunos, envolve-se com atividades variadas; no entanto, pode ensinar pouco. Geralmente, não se apresenta como um orientador, nem gera um ambiente de respeito, ordem e rotina. Exemplificando o estilo de liderança permissivo, são atitudes como: o professor busca ser “bonzinho”, amigo do aluno, compreensivo, sem estabelecer limites nessa relação. Faz questão de gastar tempo da aula, para permanecer conversando sobre assuntos diversos, tanto nos corredores como na própria sala de aula e, também, permite que os alunos o façam em pequenos grupos aleatórios. O importante é estar “bem” com os alunos. Acaba se envolvendo com situações que poderiam ser encaminhadas de outra forma ou por outro

profissional da escola, como, por exemplo, o pedagogo⁶ escolar (Batista & Weber, 2015; de Abreu, 2009; Freixo, 2007).

No estilo de liderança **negligente** o professor não é responsivo nem exigente. Não estabelece regras e limites na relação com seus alunos, não monitora comportamentos dos alunos. Não estabelece uma relação afetiva com seus alunos. Segundo Weber (2013), provavelmente, “é um professor que está na profissão errada, que não acredita em seu trabalho e que se sente completamente desvalorizado, embora ele próprio tenha pouco respeito pelo seu trabalho” (p. 175).

No cotidiano escolar, observa-se o estilo negligente naquele professor que não se compromete com a comunidade escolar, não quer saber de reuniões e de projetos escolares. Geralmente critica toda proposta que exige envolvimento e dedicação. Limita-se a chegar à escola, dar sua aula, termo comumente usado no meio escolar e ir embora. Também existe aquele que apresenta atitudes arrogantes e considera não ter mais nada a aprender. Nesse grupo, também, está aquele professor que não se preocupa com sua aparência física, está sempre desmotivado e não se permite aproximar dos demais colegas de profissão e muito menos dos alunos.

O professor com estilo de liderança negligente tende a se apresentar sempre cansado, descuidado, desapontado e desmotivado, satisfeito com o mínimo que seus alunos possam produzir. Geralmente ensina pouco e exige pouco dos alunos (Batista & Weber, 2015; Martinelli., 2009; Meirieu & de Queiroz, 2005).

Estilo de liderança **autoritativo** é aquele em que o professor combina as dimensões de responsividade e exigência de forma “equilibrada”. O professor estabelece limites, regras claras e coerentes e monitora o comportamento dos seus alunos, com afetividade. Realiza atividades que estimulam o aspecto físico, cognitivo, afetivo e social do aluno. Exemplos de professores autoritativos são observados naqueles profissionais que se entusiasmam com as conquistas de cada um de seus alunos, sem discriminá-los, que demonstram paixão pelo que fazem.

Geralmente os professores autoritativos constroem suas atitudes em sala de aula, de forma que os alunos entendam quais são as regras que deverão seguir, sentindo-se seguros na presença do seu professor. Esse modelo de conduta origina consequências positivas na atuação do professor, pois consegue equilibrar as atividades previstas de forma que o aluno se

⁶ Descrição do cargo de professor pedagogo no âmbito da rede estadual de educação do Paraná: atividades de suporte pedagógico direto à docência na Educação Básica, voltadas para planejamento, administração, supervisão e orientação educacional.

torne participante da aula. O professor com estilo de liderança autoritativo estabelece objetivos a serem alcançados tanto por ele como por seus alunos. As regras estabelecidas são esclarecidas e os alunos sabem exatamente o que o professor deseja, o que pode contribuir para o melhor rendimento acadêmico, pois os alunos são incentivados à curiosidade e à autonomia da aprendizagem (Batista & Weber, 2015; Cortella, 2011; Garcia, 2013; Newman, Harrison, Dashiff & Davies, 2008).

Além dos estilos de liderança anteriormente descritos, Batista e Weber (2012, 2015) indicam, também, a presença de “contingências coercitivas” na relação professor-aluno. Com base nos estudos de Sidman (1995), as autoras afirmam que coerção é uma forma de persuadir o comportamento dos outros. O controle coercitivo se refere ao comportamento adotado pelo professor, impondo um clima negativo em sala de aula, fazendo uso de ameaças e punições inadequadas para o processo de aprendizagem dos alunos. Na presença do controle coercitivo é provável o sentimento de medo ou raiva do professor por parte dos alunos, menosprezando ou não gostando da escola, esquivando-se das atividades escolares.

A Tabela 3 apresenta um esquema dos quatro estilos de liderança de professores e sua relação com as escalas de responsividade e exigência.

Tabela 3 Estilos de liderança de professores, considerando as escalas de responsividade e exigência.

Estilo de liderança	Responsividade (R)	Exigência (E)
Autoritário	Baixa ou “tendência à baixa”	Alta ou “tendência à alta”
Permissivo	Alta ou “tendência à alta”	Baixa ou “tendência à baixa”
Negligente	Baixa ou “tendência à baixa”	Baixa ou “tendência à baixa”
Autoritativo	Equilíbrio entre Exigência e Responsividade	

Batista e Weber (2015) descrevem os resultados da pesquisa de doutorado da primeira autora, que possibilitou a construção da escala denominada Inventário de Estilos de Liderança de Professores (IELP). Tem por objetivo identificar os estilos de liderança dos professores, por meio de uma escala tipo *Likert* de três pontos, com itens sobre situações e comportamentos de professores de 4º e 5º anos do ensino fundamental, considerando as dimensões responsividade, exigência e controle coercitivo, a partir da percepção do aluno. Segundo os estudos realizados por essas autoras, a utilização desse instrumento, tendo como aporte teórico os estilos de liderança, poderá ser feita em classes com alunos maiores, obviamente, respeitando suas especificidades e peculiaridades neste outro contexto. Outros autores, também, utilizaram em suas pesquisas o mesmo referencial teórico, para estudar

diversos agrupamentos de pessoas, dentro e fora da escola, na educação básica e até mesmo no ensino superior, dentre eles estão Fischer (2009), Koehler (2002), Loder (2002), Machado (2005), Roncaglio (2004).

As relações que o professor mantém com seus alunos, também, foram estudadas por Bzuneck e Sales (2011), ao analisarem as atribuições interpessoais do professor e a emoção e motivação por parte do aluno. Participaram dessa pesquisa alunos de 7ª e 8ª séries (atual 8º e 9º anos) do ensino fundamental e seus professores de Matemática. Nessa pesquisa, os autores utilizaram a teoria das atribuições interpessoais de Weiner (1985, 1986, 2010), que “trata de julgamentos, percepções, inferências ou crenças e podem ser feitas pelos alunos acerca de si mesmos, como também por outras pessoas que apreciem seu desempenho” (p. 307). Segundo essa autora, existem diversos roteiros de pesquisas para novos estudos, considerando a teoria das atribuições interpessoais, a respeito da motivação. No entanto há de se considerar outros fatores que interferem no desempenho escolar: os conhecimentos prévios dos alunos e em relação ao “esforço” e aprofundar estudos que o associem ao uso de estratégias de aprendizagem, como citado por Boruchovitch (1999).

Considerando as habilidades sociais do professor e as suas concepções a respeito da importância da afetividade na aprendizagem, Reis, Prata, e Soares (2012) procuraram verificar se existe relação entre os repertórios comportamentais apresentados pelos alunos e as concepções implícitas acerca da afetividade na aprendizagem. O estudo foi realizado com 70 professores que atuavam no ensino fundamental e médio. As pesquisadoras aplicaram o Inventário de Habilidades Sociais (IHS) de Del Prette e Del Prette (2001) e um questionário com perguntas abertas relacionadas à interação afetiva entre professor e aluno na aprendizagem. Os resultados indicaram que os professores sabem da importância de serem afetuosos com seus alunos, em especial, com aqueles que demonstram dificuldades na aprendizagem. Observaram, ainda, que a maioria dos professores tem repertório bastante elaborado de habilidades sociais e apontaram indícios de que a interação, a partir da afetividade, pode ajudar professor e aluno, na aquisição do conhecimento e a enfrentar problemas interpessoais que possam surgir em sala de aula.

Dentre os estudos internacionais realizados, na década de 1990, apesar de ser anterior ao período destacado (2006 a 2015), está a pesquisa realizada por Cheng (1994), investigando o estilo de liderança do professor e sua relação com o clima social da sala de aula e o desempenho afetivo do aluno, numa amostra de 678 crianças, em 190 escolas primárias de Hong Kong. Os resultados desse estudo apontam que, ao desenvolver a liderança em sala de aula, o professor deve evitar o uso do poder coercitivo. O autor ainda afirma que explorações

teóricas e empíricas sobre o comportamento organizacional em sala de aula são fortemente recomendados.

Outro estudo destacado, na revisão de literatura, foi a pesquisa realizada por Bento (2008), com 73 professores de várias disciplinas do ensino básico e secundário de Portugal. O autor comparou os diferentes estilos de liderança, aplicando a escala denominada LPC (*Least Preferred Co-worker*), desenvolvida por Fidler em 1965, em que se pode diferenciar o estilo de liderança, focado no relacionamento interpessoal entre professor e aluno e o estilo de liderança focado na tarefa de ensinar conteúdos, concluindo que, dentre os participantes da pesquisas, destaca-se aqueles que têm um estilo de liderança orientado para as relações.

A escola, como uma organização complexa, possibilita diversas perspectivas de análise. Na revisão de literatura apresentada deu-se destaque a algumas opções tomando como critério de seleção aquelas mais conhecidas e utilizadas em estudos nacionais e internacionais.

3 ABORDAGEM DO PROBLEMA, OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA

“Em qualquer aventura, o que importa é partir, não chegar”

Miguel Torga (1907-1995).

No capítulo anterior, foram estabelecidas algumas aproximações em relação aos estudos envolvendo professores e alunos e os estilos de liderança no ambiente escolar. De acordo com essa revisão, destaca-se a importância de dar prosseguimento às pesquisas sistemáticas sobre as interações entre professores e alunos em sala de aula, considerando não somente a percepção dos professores, como também a percepção dos alunos, campo em que ainda há muito a desvendar. De acordo com Carrara (2004), é importante compreender que o comportamento das pessoas é controlado pelas relações com o meio em que vivem; no entanto, é a relação entre eles que define o clima da sala de aula. A dialética entre homem e o ambiente é destacado nas palavras de Skinner (2003), “os homens agem sobre o mundo, modificam-no e são modificados pelas consequências de suas ações” (p. 35).

A atividade docente, sobretudo neste terceiro milênio, exige alta habilidade relacional por parte dos professores, para auxiliar no desenvolvimento global de seus alunos (Soares, Fernandes, Ferras & Ruas, 2010). A escola, por sua vez, é um ambiente facilitador de bons e maus relacionamentos diante de inúmeras oportunidades de relações que se estabelecem nesse contexto. As relações bem-sucedidas permitem às partes atingirem seus objetivos e outras não tão boas envolvem fatores de risco, comprometendo esse sucesso. Decidir pela carreira do magistério sugere uma enorme responsabilidade. Por estar à frente dos alunos, o professor exerce influência permanente sobre eles. A qualidade dessa relação influenciará no desenvolvimento educacional do aluno, de forma positiva ou negativa, no decorrer do processo de ensino e aprendizagem (André, 2000).

Diante do problema destacado para a elaboração deste estudo, foi delimitado um objetivo geral como norteador da pesquisa, que visa conhecer e analisar as percepções dos alunos adolescentes do ensino médio acerca dos estilos de liderança dos seus professores. Para atender a esse **objetivo**, fez-se a comparação das percepções dos alunos iniciantes e concluintes do ensino médio, foram estabelecidas relações entre as variáveis demográficas desses alunos, bem como as sociodemográficas e de trabalho dos seus professores, e com os dados advindos da aplicação de um instrumento adaptado do original desenvolvido por

Batista e Weber (2015), denominado de escala Inventário de Estilos de Liderança de Professores (IELP).

Tendo em conta o problema apresentado e o objetivo pretendido, foram estabelecidas as seguintes perguntas de pesquisa:

- a) Segundo a percepção dos alunos adolescentes do ensino médio, quais os estilos de liderança de seus professores?
- b) Os estilos de liderança apontados pelos professores do ensino médio estão relacionados com os percebidos pelos seus alunos adolescentes?
- c) Existem diferenças nos estilos de liderança dos professores do ensino médio, apontados pelos alunos adolescentes, considerando as variáveis: gênero, idade, formação acadêmica e tempo de serviço dos professores em sala de aula?
- d) Existem diferenças nos estilos de liderança dos professores, considerando a percepção dos alunos adolescentes do primeiro ano e do terceiro ano do ensino médio?
- e) Considerando as dimensões responsividade, exigência e controle coercitivo, quais as que estão mais presentes nos estilos de liderança dos professores, segundo a percepção dos alunos adolescentes do ensino médio?
- f) Como os alunos adolescentes do ensino médio percebem as relações de convívio com os professores em sala de aula?
- g) Quais estilos de liderança empregados pelos professores do ensino médio são mais aprovados e quais são mais rejeitados pelos alunos adolescentes?
- h) Há relação entre o estilo de liderança predominante, avaliado pelos alunos adolescentes do ensino médio, com a área de estudo em que está inserida a disciplina que o professor ministra?
- i) Professores que lecionam em classes com e sem alunos com necessidades educativas especiais mostram variação nos estilos de liderança, de acordo com a percepção dos alunos adolescentes do ensino médio?
- j) Quem os alunos adolescentes do ensino médio e professores denominam como sendo bom professor?
- k) O Inventário de Estilos de Liderança de Professores (IELP), adaptado, caracteriza-se como um instrumento válido, para identificar os estilos de liderança de professores do ensino médio, a partir da percepção dos alunos adolescentes?

4 MÉTODO

“O significado das coisas não está nas coisas em si, mas sim em nossa atitude com relação a elas”

Antoine de Saint-Exupéry (1900-1944).

A pesquisa científica é considerada por muitos especialistas (Best, 1982; Bryman, 1988; Ketele & Roegiers, 1999; Tuckman, 2002) como um processo formal, sistemático e intensivo de usar um método de análise científico, ou seja, “é uma tentativa sistemática de atribuição de respostas às questões formuladas que podem ser abstratas e gerais ou altamente concretas e específicas” (Tuckman, 2002). Deste modo, segundo Bisquerra (1989), o método científico é uma característica fundamental da pesquisa científica e a sua correta aplicação resulta num corpo de conhecimentos organizados, constituindo o que se designa de ciência.

O pesquisador tem por objetivo desenvolver as diferentes tarefas necessárias, para conseguir chegar a um novo conhecimento, seja ele para confirmar, complementar ou contestar um conhecimento anterior. Para isso, necessita de uma atitude investigativa baseada, essencialmente, num olhar preparado para analisar minuciosamente cada dado coletado em relação aos conhecimentos acumulados por outros pesquisadores (Vilelas, 2009).

Nesta perspectiva, percebe-se que um trabalho de pesquisa científica envolve características apropriadas que passam, num primeiro momento, pela capacidade de definir as opções metodológicas indispensáveis a uma boa prática investigativa. Baseando-se nessa premissa, foram definidas, nesse capítulo, as opções metodológicas fundamentais, para o estudo ora proposto, as quais se integram nas chamadas “operações técnicas de investigação”, apontadas por Almeida e Pinto (1990).

No decorrer do capítulo, procurando apresentar uma sequência metodológica, discutem-se as questões relativas ao delineamento metodológico, depois, apresentam-se os participantes da pesquisa, as questões de ética na pesquisa educativa, sobretudo com seres humanos, indica o local de pesquisa, nomeiam-se os instrumentos utilizados, para a coleta de dados e, por último, os procedimentos técnicos adotados para a sua análise.

4.1 DELINEAMENTO METODOLÓGICO

O presente trabalho consistiu em um estudo descritivo quali-quantitativo, de natureza não experimental, que possibilitou fazer uma análise da realidade e da relação entre variáveis, sem que houvesse uma manipulação. Esta metodologia é apropriada para descrever o que uma pessoa, ou um grupo de pessoas percebem sobre uma determinada situação, estabelecendo

uma relação associativa entre essas variáveis. Assim, este estudo permitiu estabelecer relações entre os fenômenos estudados, envolvendo alunos adolescentes, matriculados no ensino médio de uma escola da rede pública de ensino, localizada na região metropolitana de uma cidade brasileira.

Na literatura especializada, é grande a diversidade de pesquisas e a classificação dos paradigmas de pesquisa por elas realizadas. No entanto, tem sido muito comum a presença de autores que defendem a existência de pesquisas que priorizam abordagens quantitativas e qualitativas concomitantes. Dentre eles estão: Lüdke e André (1986), Minayo (1993), Vilelas (2009) e Sousa (2009).

A abordagem quantitativa, na opinião de Vilelas (2009), “visa à apresentação e à manipulação numérica de observações com vista à descrição e à explicação do fenômeno sobre o qual recaem as observações” (p. 103). A formulação das perguntas de pesquisa é fundamental para esta abordagem, assim como a importância que é conferida à amostra, “cuja dimensão e representatividade deverão permitir a generalização dos resultados obtidos a toda a população” (Sousa, 2009, p. 31).

Por sua vez, numa abordagem qualitativa, considerando a conceituação, o objeto de estudo de uma pesquisa científica leva em conta a observação dos comportamentos, ou seja, as intenções e as situações vividas pelos participantes, em suas interações sociais. Portanto a pesquisa qualitativa não substitui, nem se sobrepõe à pesquisa quantitativa, porque procura descobrir os significados dessas ações e, por isso, “é rica em dados descritivos, é aberta e flexível e foca a realidade de forma complexa e contextualizada” (Lüdke & Andre, 1986), para que o estudo não se resuma, apenas, a uma sistemática coleta e tabulação de dados.

É precisamente neste contexto integrador que se propõe, ao longo deste estudo, combinar as abordagens quantitativa e qualitativa, concomitantes, de modo a explorar as potencialidades de cada uma, respeitando, contudo, suas especificidades.

4.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Segundo Sousa (2009), “a amostra terá que fornecer dados concretos sobre a população que representa e ser, suficientemente, ampla para que os valores obtidos, nas suas dimensões e funções, possam ser generalizados à população” (p. 50).

Considerando essa referência, os participantes convidados para este estudo foram selecionados por conveniência, a partir da população total dos alunos, de ambos os gêneros, matriculados no primeiro e terceiro ano do ensino médio, nos períodos manhã e noite de uma escola pública da região metropolitana de Curitiba, Paraná, Brasil, e os professores que

lecionam nas classes onde esses alunos estudam. O universo de participantes, com as exclusões que se fizeram necessárias, no decorrer do processo de coleta de dados, resultou em 458 alunos, sendo 269 alunos do primeiro ano e 189 alunos do terceiro ano do ensino médio, matriculados nas diferentes modalidades de ensino ofertadas pela escola, com faixa etária variando entre 13 anos e 23 anos, e 47 professores que lecionam as 12 disciplinas constantes da matriz curricular utilizada pela escola.

4.3 ASPECTOS ÉTICOS

A condução de uma pesquisa educativa exige do pesquisador o cuidado com as questões éticas, evitando, deste modo, situações conflituosas que possam vir a comprometer o rigor do estudo. Tomando por base este princípio, algumas organizações, como a American Psychological Association (APA), entre outras instituições, têm desenvolvido um conjunto de princípios éticos para a pesquisa que envolve seres humanos (Tuckman, 2002). O Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná prima pela observância destes princípios, os quais se tornaram o fio condutor de todo o trabalho realizado nesta pesquisa.

Desta forma, a pesquisa foi pautada nas normas estabelecidas na Resolução nº 466/2012⁷, pelo Conselho Nacional de Saúde (2012), para pesquisas com seres humanos, publicada em 13 de junho de 2013, no Diário Oficial da União, sendo aprovada junto ao Comitê de Ética da Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências da Saúde, sob o número 823.697, de 8 de outubro de 2014.

Fizeram parte da pesquisa os alunos que demonstraram interesse em participar, com a respectiva autorização dos pais, quando menores de 18 anos, por meio de assinatura no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, para pais ou responsável legal - TCLE (Anexo A). Além do consentimento dos pais ou responsáveis, os alunos menores de 18 anos manifestaram seu interesse na pesquisa assinando o Termo de Assentimento Informado Livre e Esclarecido - TAILE (Anexo B). Apesar de que o foco da pesquisa é a percepção de alunos adolescentes, os maiores de 18 anos, inseridos nas classes pesquisadas puderam participar da pesquisa, para tal assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, para alunos maiores de 18 Anos (Anexo C), pois o propósito foi abarcar os alunos matriculados no ensino médio regular. Os professores autorizaram sua participação, por meio da assinatura no Termo de Consentimento

⁷ Encontra-se em vigor desde 24 de maio de 2016 a Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016 que instrui um marco normativo complementar à Resolução 466/2012 sobre as atividades de pesquisa em Ciências Humanas e Sociais.

Livre e Esclarecido para professores (Anexo D). São elas: Arte, Biologia, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Língua Estrangeira Moderna - Inglês, Língua Portuguesa e Literatura, Matemática, Química, Sociologia.

Posteriormente, foram excluídos da população os alunos cujos pais não autorizaram sua participação e alunos que não demonstraram interesse em participar da pesquisa, totalizando três alunos do primeiro ano e dois alunos do terceiro ano do ensino médio. Também não foram considerados aqueles que faltaram nos dias da aplicação dos instrumentos, percentual aproximado de 5% de ausentes, resultando em 458 questionários respondidos e devolvidos, o que corresponde a 95% dos alunos matriculados na referida escola, nas classes de primeiro e terceiro anos. A pesquisa contou com 100% de aceitação por parte dos professores que trabalham nas classes escolhidas, totalizando 47 profissionais. A recusa na autorização dos pais ou a decisão pela não participação por parte do aluno não foi questionada, por isso, não há registros dos motivos que levaram esses alunos a não participarem da pesquisa.

A coleta de dados com os alunos, por meio do IELP, ocorreu de forma coletiva e anônima, na própria sala de aula. As entrevistas semiestruturadas com alunos foram realizadas, individualmente, em horários que lhes permitissem a participação, sem prejuízos pedagógicos, como em aulas vagas e na ausência de professores. A aplicação dos dois instrumentos transcorreu em, aproximadamente, trinta dias, nos dois períodos: manhã e noite, realizada pelo próprio pesquisador. Os professores responderam o questionário em uma reunião pedagógica ordinária da escola, onde o projeto foi detalhado pelo pesquisador. A maioria dos professores devolveu os questionários no mesmo dia e o restante foi recolhido nos dias seguintes. Os questionários respondidos, tanto pelos professores como pelos alunos, assim como a entrevista semiestruturada realizada com os alunos, foram identificados por um código alfanumérico, o que permitiu fazer as relações entre as variáveis previamente definidas. Exemplos: MAT1, MAT2, para a identificação dos professores; A1, A2, A3, para identificar o IELP respondido pelos alunos, e E1, E2, E3, para identificar os alunos entrevistados. Os registros impressos dessa coleta e os áudios das entrevistas foram arquivados, sob a responsabilidade do pesquisador e, após a finalização da pesquisa serão destruídos.

4.4 LOCAL DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada numa escola pública da região metropolitana de Curitiba, Paraná, Brasil. A referida escola é considerada de grande porte e atende alunos, em geral, da

classe trabalhadora, oriundos da própria localidade e das regiões circunvizinhas. Está situada na região central dessa cidade, de fácil acesso. Possui 2.650 alunos (matrículas ativas em 01/08/2014), distribuídos nos três turnos: manhã, tarde e noite, frequentando os anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas modalidades: ensino médio regular, técnico em administração integrado e na modalidade pós-médio, formação de docentes da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, nas modalidades integrado e subsequente. Desse total de alunos, 60% estavam matriculados no ensino médio, profissionalizante ou não e têm entre 13 e 23 anos de idade. Esse percentual maior no ensino médio se justifica justamente por ser um estabelecimento de ensino voltado, também, para o atendimento a cursos técnicos profissionalizantes. Nas classes escolhidas para a pesquisa – primeiros e terceiros anos – estão matriculados 498 alunos. A escolha desse local se deu por conveniência, considerando os seguintes fatores definidos no projeto de pesquisa: escola pública, de médio a grande porte, localizada num centro urbano; concordância da direção; concordância dos professores e equipe pedagógica; localização privilegiada para acesso; número viável de alunos adolescentes cursando o ensino médio, do ponto de vista estatístico.

Inicialmente foi previsto no projeto de pesquisa a participação de pelo menos 300 alunos, distribuídos no primeiro e terceiro ano para a aplicação do IELP, pelo menos 10% desse total, ou seja, 30 alunos para participar nas entrevistas e os professores que lecionam nas classes escolhidas, considerando as 12 disciplinas da base curricular nacional do ensino médio. Esse número foi ultrapassado, porque a maioria dos alunos acolheu a proposta que, também, foi aceita por todos os professores. As disciplinas de formação profissional, integrantes da matriz curricular dos cursos técnicos da escola, foram excluídas, haja vista que não estão contempladas em todas as turmas envolvidas na pesquisa.

4.5 INSTRUMENTOS USADOS NA PESQUISA

No decorrer do processo de pesquisa científica, a seleção das técnicas adotadas são aspectos importantes, pois a concretização dos objetivos dependerá da sua escolha adequada. Segundo Almeida e Pinto (1995), os instrumentos são conjuntos de procedimentos bem definidos destinados a produzir resultados satisfatórios, na escolha e tratamento da informação, durante uma pesquisa científica. Para a realização deste estudo, foram utilizados três instrumentos de coleta de dados, considerados suficientes para atender a demanda levantada nas perguntas de pesquisa, que são: 1) a escala denominada Inventário de Estilos de Liderança de Professores (IELP), aplicada aos alunos; 2) a entrevista semiestruturada,

realizada com uma parte dos alunos participantes da pesquisa e 3) o questionário sobre as variáveis sociodemográficas e de trabalho, utilizado na coleta de dados dos professores.

4.5.1 Inventário de Estilos de Liderança de Professores (IELP)

O Inventário de Estilos de Liderança de Professores (IELP) (Batista & Weber, 2015), com autorização das autoras para utilização e adaptação à linguagem para adolescentes, foi aplicado na sua versão completa, contendo 56 ítems, respeitando as adequações apontadas previamente no estudo piloto.

O IELP foi construído, originalmente, para identificar os estilos de liderança dos professores, por meio de ítems sobre situações e comportamentos de professores de 4º e 5º ano do ensino fundamental, considerando as escalas de responsividade, exigência e controle coercitivo, a partir da percepção do aluno. Segundo Batista (2013) e Batista e Weber (2015), na aplicação do instrumento original, não houve diferença significativa entre as idades e, portanto o IELP pode ser utilizado com ressalva para alunos de anos escolares próximos como um guia para análise dos comportamentos referentes às dimensões analisadas. Sendo assim, respeitando as adequações introduzidas no instrumento, tornou-se viável a sua aplicação na população escolhida para esta pesquisa.

O Anexo E apresenta o Inventário de Estilos de Liderança de Professores (IELP), proposto por Batista e Weber (2015), em sua versão original, completa, testado pelas autoras. Possui 56 perguntas fechadas, usando a escala de *Likert* de três pontos de respostas psicométricas, sendo a primeira coluna para “nunca ou quase nunca”, a segunda coluna para “às vezes” e a terceira coluna para “sempre ou quase sempre”. Nesse formulário, o respondente assinala a coluna que melhor representa o quanto “a professora” se comporta da forma descrita ou, mesmo que uma situação nunca tenha acontecido, responde como acha que “a professora” agiria. Para a correção do instrumento, considera-se o valor “um” para a primeira coluna, “dois” para a segunda e “três” para a terceira coluna. Consta de 21 ítems referentes à responsividade, por exemplo: “minha professora elogia quando os alunos se comportam bem enquanto ela não estava na sala de aula” ou “quando um aluno está com comportamento estranho, minha professora procura saber o que aconteceu”; 16 ítems indicam a exigência, como: “minha professora diz quais são as regras na sala de aula” e “minha professora pede para os alunos fazerem bem feito as tarefas”; e 19 ítems que indicam o controle coercitivo, por exemplo: “quando uma pessoa vem na sala de aula, minha professora fala mal dos alunos na frente de todos” ou “minha professora parece sentir raiva dos alunos”.

Importante ressaltar que, no formulário, os itens referentes a cada escala não estão separados e identificados, mas, sim, distribuídos aleatoriamente.

Para a aplicação do IELP, nas turmas com alunos adolescentes do ensino médio, foram realizadas adequações indicadas no estudo piloto, com o propósito de deixá-lo com uma apresentação apropriada, para essa faixa etária, porém respeitando sua estrutura original. Nota-se que as alterações realizadas no instrumento, de ordem estrutural e física, objetivaram deixá-lo mais “prazeroso” aos olhos dos alunos adolescentes do ensino médio e adequá-lo a este nível escolar, sem desconfigurá-lo. Por exemplo, o item “Minha professora tira o recreio ou a aula de educação física dos alunos por qualquer comportamento deles que ela acha errado” foi alterado para “Meu/minha professor/a aplica algum castigo aos alunos, por qualquer comportamento que ele/a acha errado”, mantendo os 51 itens previstos originalmente. O formulário, também, foi adequado para que um mesmo aluno pudesse responder sobre dois professores, passando a ter duas colunas com três alternativas cada; cada uma dessas colunas corresponde a um professor, por exemplo, coluna um, professor de Matemática, coluna dois, professor de História. O Anexo F apresenta o formulário do IELP com as alterações realizadas e utilizado nesta pesquisa.

Na versão completa do IELP, já adaptada para ser usada com alunos adolescentes do ensino médio, os 56 itens estão assim dispostos (Tabela 4):

Tabela 4 Distribuição dos itens no Inventário de Estilos de Liderança de Professores, considerando as escalas: responsividade, exigência e controle coercitivo

Escalas	Itens de cada escala
Responsividade	1, 3, 5, 8, 11, 14, 17, 20, 25, 26, 29, 32, 34, 36, 38, 40, 43, 47, 49, 51 e 52
Exigência	4, 6, 9, 13, 15, 19, 22, 28, 30, 31, 41, 45, 48, 50, 53 e 55
Controle Coercitivo	2, 7, 10, 12, 16, 18, 21, 23, 24, 27, 33, 35, 37, 39, 42, 44, 46, 54 e 56.

A aplicação do IELP, realizada pelo próprio pesquisador, transcorreu de forma coletiva, nas classes previamente selecionadas e teve duração aproximada de 10 a 15 minutos, em cada uma delas, levando quase quatro semanas para percorrer todas as turmas, não ocorrendo nenhuma situação que pudesse ocasionar algum prejuízo na coleta dos dados. Cada aluno respondeu ao IELP, sobre dois professores que lecionam na sua classe, considerando apenas as disciplinas do núcleo comum, previstas na matriz curricular do ensino médio, da escola.

Em cada questionário, ao ser entregue ao aluno, já havia o código alfanumérico do professor a ser avaliado; por exemplo: o aluno de número um (A1) recebeu o questionário

para avaliar os seus professores de Português e História; o aluno de número dois (A2) recebeu o questionário para avaliar os seus professores de Geografia e Química e, assim, sucessivamente. Também foi usado o código PORT1, PORT2, PORT3, para os professores de Língua Portuguesa e Literatura; MAT1, MAT2, MAT3, para os professores de Matemática; FIL1, FIL2, FIL3, para os professores de Filosofia, até completar o quadro de professores que autorizaram a sua participação. A abreviatura do nome da disciplina acrescida dos números 1, 2, 3 (...), fez-se necessário, porque, no grupo de professores participantes da pesquisa, havia mais de um profissional lecionando a mesma disciplina. Os alunos, além de serem identificados com o código alfanumérico A1, A2, A3, foram agrupados em alunos do primeiro ano (número um) e terceiro ano (número três). A Tabela 5, apresentada a seguir, descreve um exemplo de como foi definida a distribuição dos professores, em cada classe, garantindo, dessa forma, que cada professor fosse avaliado por um número considerado viável para a análise e que um mesmo profissional fosse avaliado por diferentes alunos. Reforça-se que toda essa logística foi realizada, antes de entrar em sala, para aplicação do instrumento.

Tabela 5 Exemplo de uma distribuição do IELP, considerando classe, aluno e professor

Classe: 1 (1º ano)		
Aluno/a	Professor 1	Professor 2
A1	Arte	Química
A2	Biologia	Sociologia
A3	Educação Física	Arte
A4	Filosofia	Biologia
A5	Física	Educação Física
A6	Geografia	Filosofia
A7	História	Física
A8	Inglês	Geografia
A9	Matemática	História
A10	Português	Inglês
A11	Química	Matemática
A12	Sociologia	Português
A13	Arte	Química
A14	Biologia	Sociologia
A15	Educação Física	Arte
A16	Filosofia	Biologia
A17	Física	Educação Física
A18	Geografia	Filosofia
A19	História	Física
A20	Inglês	Geografia
A21	Matemática	História
A22	Português	Inglês
A23	Química	Matemática

A24	Sociologia	Português
A25	Arte	Química
A26	Biologia	Sociologia
A27	Educação Física	Física
A28	Filosofia	Geografia
A29	Física	História
A30	Geografia	Inglês
A31	História	Matemática
A32	Inglês	Português
A33	Matemática	Química
A34	Português	Sociologia

Nas demais classes, os alunos receberam a numeração em ordem crescente (A35, A36, A37, A38), até atingir o número A458, que se refere ao total de alunos participantes da pesquisa e que responderam e devolveram o questionário. Durante a aplicação e devolução dos questionários, os alunos foram orientados sobre o preenchimento correto para evitar exclusões posteriores.

4.5.2 Metodologia utilizada para correção e interpretação do IELP

Esta pesquisa foi realizada numa escola da rede pública de ensino e, portanto, utilizada a versão completa do IELP e a interpretação dos escores obtidos em percentis e classificação, para a população de escola pública⁸, de acordo com as orientações estabelecidas pelas autoras do instrumento. Desta forma, toda a interpretação dos resultados, descrita a seguir, referenciada à norma, baseia-se nesta versão.

O escore preenchido por cada participante foi corrigido, conforme o valor proposto para cada resposta, usando a “folha de resposta do IELP” (Anexo G), para que os valores correspondentes às respostas aos itens de cada escala fossem somados e, assim, obtido o escore bruto. Em seguida, acrescentado o total obtido em cada Escala (Escore Bruto) e verificado, na parte da interpretação dos resultados, os percentis e a classificação correspondente, utilizando o quadro sugerido por Batista e Weber (2015) (Anexo H). Para interpretar os escores obtidos, individualmente, em cada escala do IELP, em termos de percentil, foi utilizada a orientação descrita na Tabela 6.

⁸ A versão resumida, bem como aquela sugerida para escola privada e as orientações para a sua correção estão descritas na obra: *Professores e Estilos de Liderança – Manual para Identificá-los e Modelo Teórico para Compreendê-los* (Batista & Weber, 2015).

Tabela 6 Interpretação dos escores obtidos em percentis e classificação para a população de escola pública – IELP versão completa, proposta por Batista e Weber (2015)

Escores brutos obtidos nas escalas*			Percentis	Classificação
R	E	CC		
≤ 47	≤ 36	≤ 22	16	Baixo
48 – 53	37 – 41	23 – 24	17 – 49	“Tendência a baixo”
54 – 58	42 – 44	25 – 30	50 – 83	“Tendência a alto”
≥ 59	≥ 45	≥ 31	84	Alto

*R = responsividade, E = exigência, CC = controle coercitivo.

A partir da localização do escore bruto, obtido em cada escala por cada indivíduo, que respondeu ao IELP, pôde-se observar a qual percentil pertence e a classificação correspondente, identificando os estilos de liderança dos professores, sob a perspectiva dos alunos, com base no cruzamento das diferentes classificações, sendo categorizados a seguir:

1. Autoritativo:

Tipo 1 – responsividade alta e exigência alta

Tipo 2 – responsividade alta e exigência “tendência à alta”

Tipo 3 – responsividade “tendência à alta” e exigência alta

Tipo 4 – responsividade “tendência à alta” e exigência “tendência à alta”

2. Autoritário:

Tipo 1 – responsividade baixa e exigência alta

Tipo 2 – responsividade baixa e exigência “tendência à alta”

Tipo 3 – responsividade “tendência à baixa” e exigência alta

Tipo 4 – responsividade “tendência à baixa” e exigência “tendência à alta”

3. Permissivo:

Tipo 1 – responsividade alta e exigência baixa

Tipo 2 – responsividade alta e exigência “tendência à baixa”

Tipo 3 – responsividade “tendência à alta” e exigência baixa

Tipo 4 – responsividade “tendência à alta” e exigência “tendência à baixa”

4. Negligente:

Tipo 1 – responsividade baixa e exigência baixa

Tipo 2 – responsividade baixa e exigência “tendência à baixa”

Tipo 3 – responsividade “tendência à baixa” e exigência baixa

Tipo 4 – responsividade “tendência à baixa” e exigência “tendência à baixa”

Todos esses estilos de liderança e seus tipos, somam-se ao controle coercitivo, que, também, diferencia-se em quatro tipos:

Tipo 1 – controle coercitivo baixo

Tipo 2 – controle coercitivo “tendência a baixo”

Tipo 3 – controle coercitivo “tendência a alto”

Tipo 4 – controle coercitivo alto

A fim de identificar os estilos de liderança dos professores, foram computados os escores de responsividade, exigência e controle coercitivo. Estes escores foram analisados pela mediana e categorizados seguindo o sistema desenvolvido por Batista e Weber (2015). As medidas de corte para categorização, no entanto, basearam-se nos percentis da própria população participante desta pesquisa. Tal escolha considerou a diferença etária entre a amostra daquele estudo (alunos do 4º e 5º anos do ensino fundamental) e dos participantes desta pesquisa, que são adolescentes, matriculados no ensino médio.

Segundo Urbina (2007), identificar um escore bruto, por si só, não representa qualquer significado. É necessário analisar a localização do escore conseguido pelo participante da pesquisa, considerando as variáveis presentes no contexto estudado.

4.5.3 Questão aberta

Ao final dessa escala, os alunos, ainda, responderam uma questão aberta, na qual foi indagado se fosse ele o professor, o que faria para ser considerado um “bom professor”, permitindo, dessa forma, comparar com as respostas dadas pelos professores que, também, foram questionados sobre “o quê é ser um bom professor”. As respostas descritivas formuladas pelos alunos sobre “o quê é ser um bom professor” foram categorizadas sob duas formas de análise.

A **primeira** forma de análise das respostas apresentadas considerou:

- a) o enfoque no professor, exemplo: “Um professor comprometido, fiel aos ideais de ensinar, respeitar e transformar”;

- b) o enfoque no aluno, exemplo: “É transmitir aos alunos conhecimentos, mas não só isso, ajudá-los a ser críticos, ter caráter, lutar por seus direitos, ter uma identidade”.

A **segunda** forma usada na análise considerou o âmbito de realização do bom professor, segundo a definição dos participantes, em três categorias:

- a) No ambiente acadêmico, por exemplo: “Ser um bom profissional regente de classe significa seguir um planejamento adequado, ao nível de aprendizagem dos alunos, cumprindo o Plano de Trabalho Docente (PTD), os horários e os combinados estabelecidos no regimento escolar”.
- b) Na relação do aluno com o conhecimento, por exemplo: “Oportunizar ao aluno ter o melhor rendimento possível”.
- c) Na relação do aluno com a sociedade, por exemplo: “Promover momentos em que os alunos possam questionar e discutir sobre os temas propostos; ouvir e dar valor às opiniões dos alunos; possibilitar a criatividade, a crítica e o cuidado nas práticas reflexivas e nas práticas em geral”.

4.5.4 Entrevista semiestruturada

A entrevista é um dos instrumentos de coleta de dados, amplamente utilizado no domínio da investigação social (Bogdan & Biklen, 1994; Flick, 2005). Segundo Flick (2005), a entrevista “consiste numa conversa intencional, geralmente, entre duas pessoas, embora, por vezes, possa envolver mais pessoas” (p. 13). Diversos autores descrevem vários tipos de entrevistas possíveis. Por exemplo, Cohen e Manion (1989) apresentam quatro tipos de entrevista: a estruturada, a não estruturada, a não diretiva e a dirigida. Por sua vez, Bogdan e Biklen (1994) indicam três tipos de entrevista: estruturada, semiestruturada e não estruturada. Nesta pesquisa, optou-se pela entrevista semiestruturada, que se caracteriza pela definição prévia de um protocolo de perguntas em torno do tema a ser analisado, possibilitando que as respostas dadas pelo entrevistado atendam às expectativas do pesquisador, porém permitindo-lhe a liberdade de discorrer ou não sobre questões complementares.

No momento da entrevista, durante o processo de coleta de dados, o pesquisador/entrevistador procurou focalizar sua atenção, na interação com os entrevistados, realizando perguntas, previamente, estabelecidas buscando responder ao seu objetivo de estudo.

O protocolo de perguntas (Anexo I) contém as orientações iniciais, tais como: agradecer a disposição em participar da pesquisa, reforçar que será gravada e confirmar a autorização do entrevistado, explicar que tipo de perguntas será feito, explicar seu caráter sigiloso. Em seguida, o registro de alguns dados fundamentais para a sua transcrição e análise, dentre eles: código do entrevistado, a data da entrevista, idade, gênero e ano escolar. A terceira parte, chamada de roteiro de entrevista, também, conhecida por “guião”, foi composta pelas perguntas, previamente, preparadas e testadas no piloto.

Dos 458 alunos participantes da pesquisa, 42 alunos aceitaram participar da entrevista, sendo 25 mulheres e 17 homens, regularmente matriculados no primeiro e terceiro ano do ensino médio e com idade variando entre 14 e 19 anos. Optou-se por entrevistar todos os alunos que demonstraram interesse após o convite feito em sala de aula. Foram realizadas, individualmente, no pátio da escola, pelo próprio pesquisador, em local tranquilo, evitando possíveis interrupções. Inicialmente cada aluno foi orientado sobre o procedimento, conforme o protocolo de entrevista com alunos. Também foi reforçada a informação inicial dada a todos os alunos participantes da pesquisa, sobre o sigilo e a gravação em áudio das respectivas falas, não havendo, nesse momento, nenhuma desistência por parte dos alunos. Cada entrevista durou, em média, 10 minutos; cada aluno foi identificado com o código “E” seguido da numeração entre um e quarenta e dois. Exemplos: E1, E2, E3, E4.

Considerando os estudos realizados por Manzini (2006), as entrevistas foram transcritas na íntegra, utilizando o procedimento “intrauíz”, em que o próprio pesquisador procedeu à transcrição e, após dez dias, fez nova transcrição. A partir das duas transcrições, foi possível fazer as comparações, corrigir, alterar e incluir elementos, originando a transcrição final que serviu para proceder à análise e à discussão. O processo resultou em, aproximadamente, sete horas de gravação e 53 páginas digitadas. Após a transcrição literal dos relatos dos alunos, foi procedida à análise de suas percepções e categorizados os seguintes tópicos: atitudes dos professores em sala de aula quando os alunos fazem “bagunça”; atitudes que os professores deveriam tomar em sala de aula; atitudes que os professores não deveriam tomar em sala de aula; melhor professor e o que é ser um bom professor.

4.5.5 Questionário para professores

Os 47 professores que atuam nas classes escolhidas, para a aplicação da pesquisa, que concordaram com sua participação, responderam ao Questionário para professores (Anexo J), contendo 18 questões sobre as variáveis sociodemográficas e de trabalho de cada profissional, consideradas necessárias, para fazer as relações e correlações com as respostas dadas pelos

alunos no IELP, na versão completa e adaptada para alunos adolescentes do ensino médio, bem como na entrevista semiestruturada realizada com os alunos. As questões de um a 10 se referem às variáveis sociodemográficas do professor: gênero, idade, disciplina que leciona no ensino médio, formação acadêmica, tempo de serviço no ensino médio e na escola de aplicação da pesquisa e carga horária semanal de trabalho. As questões 11, 12 e 13 solicitam informações sobre a atuação do professor com alunos oriundos da educação especial. Ressalta-se que as questões referentes à educação especial foram elaboradas, com base nas informações prestadas pelos professores, que fazem atendimento especializado na própria escola. Na época da aplicação do questionário aos professores (setembro a outubro de 2014), era bastante usada, na escola, a quarta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM IV, American Psychiatric Association (2002). Optou-se em manter, neste primeiro momento, a nomenclatura usada nessa edição, apesar de já se encontrar em vigor o Manual Diagnóstico de Transtornos Mentais – DSM V, American Psychiatric Association (2014), que traz algumas modificações nos critérios diagnósticos de transtornos. Segundo o DSM V, APA (2014), os transtornos apontados no questionário para professores, descritos como: Autismo Infantil, Síndrome de Rett, Síndrome de Asperger/Transtorno Desintegrativo da Infância e Transtorno Global do Desenvolvimento sem outras especificações, aparecem agrupados como Transtorno do Espectro Autista. Outras alterações ocorridas no manual não foram consideradas porque não estão contempladas nesse estudo. A questão 14 aborda o número de escolas em que atua o professor; as questões 15 a 17 se referem ao perfil do professor: o que é ser um bom professor e suas características positivas e negativas em sala de aula. O questionário é finalizado com uma questão fechada, a ser respondida numa escala de 1 a 10 pontos, a respeito do comportamento do professor em sala de aula, considerando as dimensões: responsividade, exigência e controle coercitivo.

4.6 PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS COM OS ALUNOS E PROFESSORES

Inicialmente o pesquisador obteve autorização da direção da escola, para aplicação da pesquisa, com a devida explanação dos seus objetivos. Após a concordância da direção, foram contactados os pedagogos que compõem a equipe pedagógica, para explicar a dinâmica a ser adotada, e os professores que atuam nas classes escolhidas, para convidá-los a participarem da pesquisa, bem como fazer os devidos esclarecimentos referentes à sua participação. Esse contato com os professores ocorreu, durante uma reunião pedagógica, prevista em calendário letivo, em que estava presente a maior parte dos professores que compõe o quadro docente da

escola, aproximadamente, 90% dos profissionais. Nesse encontro, a direção da escola possibilitou ao pesquisador expor os objetivos da pesquisa, a importância da participação dos professores e realizar o convite aos professores, que atuavam no primeiro e terceiro ano do ensino médio, reforçando que essa escolha se deu com o objetivo de registrar a percepção dos alunos iniciantes e concluintes do curso. Foi explicado, também, por que os demais professores e outros profissionais, como pedagogos e técnicos, não estariam envolvidos no processo de coleta de dados.

Alguns questionamentos realizados pelos presentes sobre o sigilo das informações e a importância da divulgação dos resultados foram esclarecidos e, após a sua conclusão, todos os professores das classes selecionadas se manifestaram favoráveis a sua participação. Desta forma, foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para que os professores atestassem a sua concordância. Para agilizar os procedimentos, nesse mesmo dia, foi entregue o Questionário para professores, envolvendo questões sobre as variáveis sociodemográficas e de trabalhos desses profissionais. Alguns professores devolveram o questionário preenchido, no mesmo dia, ao final da reunião, e o restante fez a devolução nos dias seguintes. O pesquisador retornou a escola nos dias seguintes para conversar com os professores que estavam ausentes na reunião em que foram dadas as explicações sobre a pesquisa para que o convite fosse estendido a todo o corpo docente da escola. Como os questionários foram devidamente identificados com o código alfanumérico, por exemplo: PORT 1, PORT 2, MAT 1, MAT 2, foi possível garantir sigilo às informações prestadas e ao mesmo tempo permitiu parear com as respostas dadas pelos alunos, bem como proceder às análises estatísticas relacionais e correlacionais posteriores.

Na sequência, o projeto foi apresentado aos alunos regularmente matriculados no primeiro e terceiro ano do ensino médio da referida escola. O pesquisador visitou todas as classes, num total de 17 turmas, sendo 10 turmas de primeiro ano e sete turmas de terceiro ano. Do total de classes visitadas, apenas quatro eram do período da noite, as outras 13 classes do período da manhã. Após as explicações sobre o projeto e como se daria a participação dos alunos, aqueles que demonstraram interesse receberam uma carta de apresentação (Anexo H) com as devidas explicações sobre a pesquisa, que deveriam apresentar aos pais ou responsável legal, no caso dos alunos menores de 18 anos. O pesquisador fez a explicação sobre os termos de consentimento que os alunos e seus respectivos pais ou responsáveis deveriam assinar. Esses documentos foram lidos em voz alta perante os alunos. Os alunos maiores de 18 anos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para alunos (TCLE) e os alunos menores de 18 anos levaram para casa, juntamente com a carta de apresentação, o Termo de

Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que deveria retornar assinado pelos pais ou responsável legal e o Termo de Assentimento Informado Livre e Esclarecido (TAILE) assinado pelos próprios alunos.

O processo entre a entrega e recolhimento dos termos durou 10 dias. Alguns alunos se esqueceram de fazer a sua devolução no dia marcado. Assim foram agendadas novas datas até que todos os alunos dispostos a participar da pesquisa, fizessem a devolução desses documentos, possibilitando o prosseguimento com a coleta de dados. Em nenhum momento foi questionado os motivos para não participação. Apenas foram disponibilizadas novas datas com o intuito de reunir o maior número possível de alunos participantes.

4.6.1 Procedimento de aplicação do IELP

Após os trâmites iniciais, o pesquisador retornou às turmas escolhidas para a pesquisa, levando consigo o Inventário de Estilos de Liderança de Professores (IELP), reproduzido em número suficiente para todos os alunos, devidamente codificado (por exemplo: questionário A1, A2, A3). Para evitar lacunas na numeração dos questionários, considerando aqueles alunos que, mesmo concordando em participar, não estavam presentes no dia da aplicação do instrumento, os IELP's foram identificados, no dia da sua aplicação, porém, antes de iniciar o processo em cada classe. A aplicação do IELP foi realizada, prioritariamente, usando os horários ociosos dos alunos, motivados por falta de professores e foi finalizada em, aproximadamente, 30 dias. Das 17 classes visitadas, apenas quatro tiveram a aplicação do IELP, durante a aula regular, porém o professor nesse momento foi convidado a se ausentar da sala e o fez sem nenhum questionamento, pois já estava devidamente avisado desse procedimento. Não houve nenhum fato que pudesse prejudicar a aplicação do instrumento. Os alunos foram orientados para finalizando o preenchimento do questionário, deixá-lo sobre a mesa para que o pesquisador/aplicador pudesse fazer o recolhimento. Também foram orientados a não comentar com os colegas sobre as avaliações realizadas, mantendo sigilo das informações prestadas. O recolhimento dos questionários foi feito colocando-os em ordem crescente para facilitar na digitação e conferência dos dados.

4.6.2 Procedimentos para a entrevista semiestruturada

Dentre os participantes, 42 alunos aceitaram gravar uma entrevista individual, que foi estruturada, conforme um protocolo de entrevista, sendo realizada, individualmente, no pátio da escola, em local tranquilo, sem barulho nem interferências de outras pessoas, sob a

responsabilidade do próprio pesquisador. No início de cada entrevista, o pesquisador reforçou as orientações prestadas anteriormente sobre o sigilo das informações coletadas e da não identificação dos participantes. Não havendo dúvidas nem discordâncias, o procedimento era iniciado, com a devida gravação do áudio, utilizando apenas os recursos de um aparelho de celular para não estimular um clima tenso com o entrevistado. Cada aluno, logo no início da entrevista, já recebia seu código alfanumérico (exemplo: E1, E2, E3). Nas perguntas envolvendo, especificamente, um determinado professor, foram orientados para citar apenas o nome da disciplina. Exemplo: professor de Matemática, professor de História, professor de Geografia.

Foram feitas, aproximadamente, oito entrevistas por momento (manhã ou noite), resultando em, aproximadamente, sete horas de gravação em áudio. Todas as entrevistas foram realizadas no horário normal de aula, com a devida autorização dos professores que, também, dispuseram-se a atender esses alunos em outros momentos para evitar-lhes qualquer prejuízo pedagógico.

4.7 ESTUDO PILOTO

É importante, nas pesquisas de caráter social, após a seleção e elaboração dos instrumentos a serem utilizados, garantir que, de fato, são aplicáveis e que respondem, efetivamente, às questões a serem pesquisadas. Desta forma, numa primeira fase, deve-se realizar um piloto, aplicando os instrumentos a um número reduzido de pessoas, com características semelhantes à amostra final, como: idade, gênero, formação profissional, de forma a avaliar a sua adequação e compreensão. Na aplicação final destes instrumentos, é fundamental que sejam claros e compreensíveis entre os participantes da pesquisa, não restando qualquer dúvida que possa prejudicar os resultados coletados.

Canhota (2008, p. 70) refere-se a algumas questões que podem nortear um estudo piloto, que foram consideradas neste estudo para os três instrumentos:

- a) O tempo de implementação é suficiente?
- b) O plano de trabalho transcorreu de maneira correta?
- c) A amostra em estudo é adequada?
- d) A metodologia para obtenção dos dados é correta, de fácil acesso?
- e) Existe alguma dificuldade com o instrumento de coleta de dados?
- f) É compreensível por todos?
- g) Mede de fato o que se deseja?

- h) Todas as perguntas são passíveis de respostas?
- i) Existem perguntas sistematicamente não respondidas ou respondidas incorretamente?
- j) A amostra selecionada fornece a informação que se pretende obter?

De acordo com Mackey e Gass (2005) e Canhota (2008), para a realização do estudo piloto, a quantidade de participantes não precisa ser superior a 10% da amostra principal. O estudo piloto permite ao pesquisador chegar ao contexto de sua pesquisa, mais experiente e seguro de que as escolhas metodológicas estão afinadas com o seu objetivo.

Ainda, segundo Oliveira e Gracio (2005), a literatura destinada às aplicações das metodologias quantitativas, muitas vezes, tem apontado que, para uma amostra ser representativa, ela deve abranger uma porcentagem fixa da população, aproximadamente 10%, dependendo do tamanho da população.

Apoiando-se nas questões apontadas por Mackey e Gass (2005), Oliveira e Gracio (2005) e Canhota (2008), para a aplicação dos instrumentos utilizados nesta pesquisa, foi realizada uma coleta prévia com alunos e professores de outra escola, situada na mesma cidade da região Metropolitana de Curitiba, Paraná, Brasil, com características semelhantes à população definida para aplicação da pesquisa. Participaram na aplicação do IELP 50 alunos (10,91% dos alunos participantes da amostra principal), considerado número suficiente, para análise estatística de validade e precisão do instrumento. Cinco alunos participaram da entrevista semiestruturada (11,90% dos alunos participantes da amostra principal) e cinco professores (10,91% dos professores participantes da amostra principal).

A partir da coleta dos dados, considerando a revisão de literatura realizada, a aplicação do estudo piloto, nesta pesquisa, apontou as questões que serão descritas a seguir.

4.7.1 Questões apontadas pelo piloto, referentes ao instrumento IELP

O piloto do IELP, considerando sua versão completa, apontou algumas questões na organização do inventário, de caráter físico e estrutural, sem, no entanto, promover nenhuma adaptação significativa no modelo proposto por Batista (2013) e Batista e Weber (2015). A Tabela 7 indica as adequações realizadas neste instrumento.

Tabela 7 Demonstrativo de adaptações feitas no IELP, versão completa, para aplicação com alunos adolescentes do ensino médio

Ítems alterados	IELP versão original	IELP versão adaptada
Pronome pessoal utilizado nos itens:	Minha professora.	Meu/minha professor/a.
Item 3 da escala:	Minha professora faz carinhos nos alunos.	Meu/minha professor/a é carinhoso/a com os alunos
Item 16 da escala:	Minha professora manda bilhetinho para os pais por qualquer comportamento que ela acha errado dos alunos.	Meu/minha professor/a envia comunicado para os pais por qualquer comportamento que ele/a acha errado dos alunos.
Item 46 da escala:	Minha professora tira sarro dos alunos.	Meu/minha professor/a “tira sarro”, zoa, faz piadas dos alunos.
Item 54 da escala:	Minha professora tira o recreio ou a aula de educação física dos alunos por qualquer comportamento deles que ela acha errado.	Meu/minha professor/a aplica algum castigo aos alunos, por qualquer comportamento que ele/a acha errado.
Diagramação da escala de <i>Likert</i> : nunca ou quase nunca, às vezes, sempre ou quase sempre:	Três colunas com células vazias, para o aluno marcar com um “x”, aquela que considera mais adequada.	Colunas distintas para avaliar o professor 1 e professor 2 sendo cada uma delas subdividida, considerando 1 para nunca ou quase nunca, 2 para às vezes e 3 para sempre ou quase sempre, para o aluno assinar com um “x” aquela que considera mais correta.
Número de itens.	56 itens considerando a escala de <i>Likert</i> .	Além dos itens previstos na escala original foi acrescentada no final, uma pergunta aberta sobre o que o aluno considera como “um bom professor”.

O item que mais se destaca nas alterações feitas se refere à avaliação de dois professores pelo mesmo aluno, justamente para que possa ser usado no ensino médio, onde são 12 disciplinas de frequência obrigatória. Em relação à questão aberta acrescentada ao final da escala, ela não interfere na correção da escala, pois será analisada em separado de forma complementar e não altera o instrumento, uma vez que foi colocada depois das escalas.

4.7.2 Questões apontadas pelo piloto, referentes ao questionário aplicado aos professores

No questionário sociodemográfico e de trabalho aplicado aos professores, proposto no projeto de tese, foram observadas algumas questões na aplicação do piloto: terminologia sexo alterado para gênero; terminologia usada na educação especial desatualizada ou incompleta foi atualizada conforme o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM IV, APA (2000). Nota-se que existem cinco revisões para o DSM desde sua primeira

publicação em 1952. A versão atual, referida como DSM V APA (2014), o pesquisador teve conhecimento após a confecção e aplicação dos questionários. Finalmente, observou-se a existência de duas questões indagando sobre a percepção de professores e alunos, sendo, portanto corrigidas, para apenas “percepção dos professores”, considerando que este questionário se destina a esses participantes.

4.7.3 Questões apontadas pelo piloto, referentes à entrevista semiestruturada

Foi realizado um piloto do protocolo de entrevista com cinco alunos adolescentes do ensino médio, com a finalidade de analisar as questões formuladas no projeto de pesquisa, no tocante à correção, clareza e adequação, bem como treinar/preparar o pesquisador. Observou-se não haver necessidade de fazer alterações nas questões já definidas, pois estavam adequadas à linguagem dos entrevistados (alunos adolescentes), utilizando, por exemplo, o termo “bagunça”, para identificar comportamentos inadequados, pois, como cita Alreck e Settle (1995), o pesquisador deverá utilizar palavras pertencentes ao vocabulário de raiz dos entrevistados.

4.8 ANÁLISE DE DADOS ESTATÍSTICOS

Os dados coletados, passíveis de tratamento quantitativo, foram sistematizados utilizando o *software* SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*, versão 22). Após a coleta de dados, foi realizada uma primeira análise de todos os questionários aplicados aos professores e o IELP aplicado aos alunos, com o objetivo de excluir os que estivessem incompletos ou mal preenchidos. Em relação aos questionários aplicados aos professores, não houve nenhuma exclusão, justamente porque as dúvidas levantadas pelos respondentes já eram esclarecidas durante o seu preenchimento. Em relação ao IELP, as exclusões foram feitas, no decorrer da sua aplicação, ou seja, ao entrar na próxima classe, o aplicador fazia a conferência dos formulários devolvidos pelos alunos da classe anterior. Havendo algum questionário preenchido de forma incorreta, era automaticamente excluído, evitando, dessa forma, alteração no número de escalas respondidas.

Após a conferência e organização de todos os instrumentos recolhidos, procedeu-se à preparação da base de dados, junto ao *software* SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*, versão 22).

As análises foram geradas por meio de medidas descritivas (médias, medianas, percentagens, desvio padrão e análise Cluster). Foram obtidos os escores totais, considerando

os fatores responsividade, exigência e controle coercitivo e realizados testes estatísticos, para relacionar variáveis, conforme as questões de pesquisa propostas. Também foram realizados os seguintes testes estatísticos: Teste *t de Student*, One-Way Anova com teste *post-hoc* de Tukey, Correlação de Pearson, Qui-quadrado e análise Cluster.

O nível de consistência interna dos instrumentos, utilizados para a execução desta pesquisa, foi avaliado por meio do coeficiente *Alpha de Cronbach* (o valor mínimo recomendado é 0,7). O termo consistência interna faz referência à eficácia dos itens da escala em que mede de fato o constructo que se espera mensurar (Pallant, 2005). O instrumento aplicado deve alcançar valores de consistência interna superiores ao mínimo indicado. O nível de significância adotado para os testes foi $p < 0,05$, que significa que, nas relações estudadas, apenas 5% poderão ocorrer em função do acaso (Lewin, 1987). O *Alpha de Cronbach*, que constitui medida de confiabilidade de escalas, apresentou índice de 0,866 para as três dimensões (Responsividade, Exigência e Controle Coercitivo). Este resultado mostra a validade de constructo e a excelente consistência interna do instrumento, que pode ser usado em pesquisas envolvendo escolas.

A Tabela 8 apresenta as hipóteses levantadas, a partir das perguntas de pesquisa previamente definidas e os testes estatísticos utilizados para a sua comprovação.

Tabela 8 Demonstrativo dos testes estatísticos e abordagens utilizados para verificar as hipóteses apresentadas

Hipótese	Verificada por meio
Os professores apresentam diferentes estilos de liderança percebidos pelos alunos adolescentes do ensino médio.	Frequência
Existem diferenças entre os estilos de liderança apontados pelos professores do ensino médio com os percebidos pelos seus alunos adolescentes.	Correlação de Pearson
Existem diferenças nos estilos de liderança dos professores do ensino médio, apontados pelos alunos adolescentes, considerando as variáveis: gênero, idade, formação acadêmica e tempo de serviço em sala de aula.	Teste <i>t de Student</i> One-way Anova com teste <i>post-hoc</i> Tukey Qui-quadrado Análise Cluster
Existem diferenças nos estilos de liderança dos professores, considerando a percepção dos alunos adolescentes do primeiro ano e do terceiro ano do ensino médio.	Teste <i>t de Student</i> Correlação de Pearson Análise Cluster
Os professores demonstram responsividade, exigência e controle coercitivo, de forma diferenciada, segundo a percepção dos alunos adolescentes do ensino médio.	Frequência
Os alunos adolescentes do ensino médio têm diferentes percepções sobre as relações de convívio com os professores em sala de aula.	Frequência Abordagem qualitativa
Existem estilos de liderança empregados pelos professores do ensino médio que são aprovados e rejeitados pelos alunos adolescentes.	Frequência Abordagem qualitativa

Há relação entre o estilo de liderança predominante, avaliado pelos alunos adolescentes do ensino médio, com a área de estudo em que está inserida a disciplina que o professor leciona.	Qui-quadrado Análise Cluster
Professores que atuam em classes com e sem alunos oriundos da educação especial mostram variação nos estilos de liderança, de acordo com a percepção dos alunos adolescentes do ensino médio.	Teste <i>t de Student</i> Análise Cluster
Os alunos adolescentes do ensino médio demonstram conhecer quais são as características do bom professor.	Frequência Abordagem qualitativa
O Inventário de Estilos de Liderança de Professores, adaptado, caracteriza-se como um instrumento válido para identificar os estilos de liderança de professores do ensino médio, a partir da percepção dos alunos adolescentes.	Alpha de Cronbach Análise Cluster

4.8.1 Análise das perguntas abertas e das entrevistas

As perguntas abertas foram categorizadas por equivalência semântica do conteúdo, para análise qualitativa e, também, utilizadas para ilustrar os resultados estatísticos. A classificação de um evento em categorias deve ser: objetiva, clara e precisa; expressa na forma direta e afirmativa; incluir somente elementos que lhe sejam pertinentes; ser explícita e completa (Danna & Matos, 2006), evitando conceitos “circulares” e não usando termos subjetivos interpretados ou inferidos (Zamignani, 2007).

Para a análise das perguntas abertas, feitas nas entrevistas semiestruturadas com os alunos, foram observados os seguintes critérios: percepção do aluno sobre a escola e sua sala de aula; características positivas e negativas dos alunos e professores em sala de aula; melhor professor em 2014, na percepção do aluno.

A próxima seção apresenta a análise dos resultados obtidos, sendo acompanhada pela sua respectiva discussão e enquadramento teórico. Por opção metodológica, preferiu-se fazer a análise e a discussão num mesmo capítulo, possibilitando, desta forma, apresentar os resultados alcançados e os diferentes posicionamentos concomitantemente.

5 RESULTADOS, ANÁLISE E DISCUSSÃO

“No processo de conhecimento não há consenso e não há ponto de chegada”
(Minayo, 1993).

Neste capítulo, são apresentados os resultados referentes ao estudo sobre os estilos de liderança dos professores que lecionam, para alunos adolescentes, matriculados no ensino médio, a partir dos dados recolhidos junto aos alunos de uma escola da rede pública de ensino da Região Metropolitana de Curitiba, estado do Paraná, Brasil e aos professores que lecionam nas turmas que esses alunos estudam. A análise e a discussão dos resultados serão descritas em três seções: 1) Caracterização dos participantes (professores e alunos). 2) Relações estatísticas entre as variáveis sociodemográficas dos alunos e professores, de trabalho dos professores e os escores de responsividade, exigência e controle coercitivo percebidos pelos alunos. 3) Análise de respostas abertas descritas pelos professores e alunos, por meio de categorias e outras variáveis.

Para avaliar a consistência interna da escala Inventário de Estilos de Liderança de Professores (IELP) (Batista & Weber, 2015), aplicada aos alunos, foi utilizado o coeficiente *Alpha de Cronbach*, que indica o quanto os itens da escala medem, de fato, o atributo em questão e é recomendado que o valor do coeficiente seja, no mínimo, 0,70 (Pallant, 2005). Ao nível da consistência interna, os resultados obtidos comprovam a confiabilidade do instrumento utilizado, uma vez que, no presente estudo, obteve-se um *Alfa de Cronbach* = 0,866 (>0,70). Também não foram identificados casos *outliers*, ou seja, de valores extremos do caso referente, o que poderia descaracterizar a distribuição normal dos dados.

5.1 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

A presente pesquisa contou com a participação de 47 professores que lecionam para o ensino médio e de 458 alunos adolescentes, regularmente matriculados no primeiro e terceiro ano do ensino médio, de uma escola da rede pública de ensino do Paraná, Brasil. A coleta dos dados foi realizada no segundo semestre de 2014, entre os meses de setembro e novembro.

5.1.1 Professores

Os 47 professores participantes desta pesquisa lecionam as 12 diferentes disciplinas que compõem a matriz curricular do ensino médio, adotada pela escola definida para coleta de

dados. Foram selecionados apenas os professores que trabalham no 1º ano e 3º ano do ensino médio (Tabela 9).

Tabela 9 Número de professores participantes da pesquisa, considerando as disciplinas da matriz curricular do ensino médio da escola definida como local da pesquisa

Disciplina	n	%
Arte	3	6,4
Biologia	2	4,3
Educação Física	4	8,5
Filosofia	5	10,6
Física	3	6,4
Geografia	4	8,5
História	4	8,5
Língua Estrangeira Moderna - Inglês	3	6,4
Língua Portuguesa e Literatura	4	8,5
Matemática	4	8,5
Química	6	12,8
Sociologia	5	10,6
Total	47	100,0

A partir dos dados apresentados na Tabela 9, observa-se que, em média, quase quatro professores lecionam a mesma disciplina, nas diferentes classes que compõem o universo pesquisado, com exceção de Biologia, que são apenas dois professores, e Química, que são seis professores.

Os números relativos à quantidade de professores por disciplina, se analisados globalmente, refletem uma situação aparentemente comum na rede pública de ensino do estado do Paraná e mesmo do Brasil. Há de se considerar que as disciplinas têm carga horária diferenciada. Por exemplo, Arte, são duas aulas semanais e ofertadas nessa escola apenas no primeiro ano do ensino médio, exigindo, portanto uma demanda menor de profissionais. Por outro lado, Língua Portuguesa e Literatura, são três aulas semanais e ofertadas, nos três ou quatro anos de curso, de acordo com a modalidade; conseqüentemente, necessita de mais professores. Segundo estudos realizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais [INEP] Ministério da Educação [MEC] (2014), referentes à formação acadêmica dos profissionais que trabalham no ensino médio, a disciplina mais crítica é Física, em que apenas 25,7% dos professores têm formação específica. Química, Arte e Língua Estrangeira Moderna – Inglês têm, aproximadamente, 40% de professores com formação específica. Nas demais disciplinas, à exceção de Educação Física, cujo percentual de professores habilitados é o mais alto (77,2%) e o percentual de professores que têm formação específica fica entre 50% e pouco mais de 60%.

Observou-se que, nas áreas de Biologia, Química e Física, os professores transitam com bastante frequência, ou seja, professor licenciado em Biologia atuando com a disciplina

de Química ou de Física. O mesmo foi percebido em relação aos professores licenciados em História, transitando pelas disciplinas de Filosofia e Sociologia, fato que pode contribuir para justificar o número, relativamente, alto de professores atuando em algumas áreas, contrapondo as informações prestadas pelo MEC-INEP (2014) que apontam a falta de professores em algumas áreas, como, por exemplo, Física.

O instrumento de coleta de dados aplicado aos professores teve por função conhecer, basicamente, três características desses profissionais que serviram para compor o conjunto de variáveis a serem analisadas: 1) perfil sociodemográfico, como, por exemplo, gênero; 2) profissional, por exemplo, formação acadêmica e 3) estilo de liderança, se autoritário, permissivo, negligente ou autoritativo.

O perfil sociodemográfico e de trabalho dos professores participantes da pesquisa, referentes ao gênero, à categoria profissional, idade, formação acadêmica e número de escolas que esses profissionais trabalham está demonstrado na Tabela 10.

Tabela 10 Características sociodemográficas e de trabalho dos professores participantes da pesquisa

Gênero	N	%
Masculino	18	38,3%
Feminino	29	61,7%
Categoria profissional		
Efetivo ⁹	36	76,6%
Contrato temporário (PSS) ¹⁰	11	23,4%
Professor substituto ¹¹	0	0,0%
Idade		
Entre 18 e 25 anos	2	4,3%
Entre 26 e 35 anos	13	27,7%
Entre 36 e 50 anos	21	44,6%
Acima de 50 anos	11	23,4%
Formação Acadêmica		
Ensino superior incompleto	0	0,0%
Ensino superior completo (licenciatura)	4	8,5%
Ensino superior completo (bacharelado)	3	6,4%
Especialização	36	76,6%
Mestrado	3	6,4%
Doutorado	1	2,1%
Número de escolas em que trabalha		
Uma escola	28	59,6%
Duas escolas	14	29,8%
Três escolas	5	10,6%
Mais de três escolas	0	0,0%
Total	47	100,0%

⁹ Efetivo: professor contratado por meio de concurso público.

¹⁰ Contrato temporário: professor contratado pelo regime de processo seletivo simplificado (PSS), que ministra aulas durante todo o ano letivo e, em muitas situações, por mais de um ano letivo.

¹¹ Professor substituto: professor contratado pelo regime de processo seletivo simplificado (PSS), que ministra aulas durante o afastamento do professor efetivo (licença médica, maternidade, entre outras).

Quanto à caracterização sociodemográfica e de trabalho dos professores (Tabela 10), nota-se que a maior parte é composta por mulheres (61,7%), dado que combina com os estudos que tratam sobre o processo de “feminização do magistério”, fenômeno que se refere ao crescimento da participação das mulheres na docência. Segundo Bueno, Sousa, Catani e Souza (1993), esse processo é um fenômeno mundial e a compreensão dessa realidade tem sido objeto de estudos de pesquisadores como Apple (1987, 1992, 2013); Rosa (2011); Enguita (1991) e Vianna (2001).

O processo denominado de feminização e feminilização ocorreu e, ainda, ocorre, na base da organização do sistema de ensino, ou seja, nas salas de aula e na gestão das escolas de educação básica, ao passo que a presença masculina mantém-se constante nos escalões de comando do sistema educacional, órgãos estes de onde, geralmente, partem as normativas sobre o trabalho docente. Bueno *et al* (1993) afirmam que a baixa remuneração paga às professoras se configura como um contributo significativo para essa diferenciação. De acordo com Apple (2013), o magistério como profissão feminina, no Brasil, mas que tem os homens ocupando os postos de controle da rede educacional pode ser observado desde o início do regime republicano. A história da “feminização do magistério”, no Brasil, está descrita em várias pesquisas (Bruschini & Amado, 2013; Demartini & Antunes, 2013; Rosenberg, Piza, & Montenegro, 1990; Yannoulas, 2011).

De acordo com Gatti (2013), frequentemente, são discutidos os planos de carreira¹² e sua relação com a vida profissional dos professores. No entanto, percebe-se que o reconhecimento social desses profissionais, ainda, está distante de ser efetivado, apesar dos movimentos, nas diferentes esferas públicas, no sentido de se preocupar com os planos de carreira do magistério. A sua pesquisa, também, apontou que, no país, a média da carga horária, para atividades práticas nas licenciaturas, chega a apenas 10%, em algumas áreas de formação de docentes, como a de Ciências Biológicas. Rose Neubauer, membro do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, reforça que os cursos se preocupam mais em formar um físico, um químico, um matemático do que um professor. Porém o aumento da carga horária,

¹² O Plano Nacional de Educação é uma lei ordinária com vigência de dez anos a partir de 26/06/2014, prevista no artigo 214 da Constituição Federal. Assegura em sua meta nº 18 que, no prazo de 2 anos, a existência de planos de Carreira para os(as) profissionais da Educação Básica e Superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos(as) profissionais da Educação Básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal. No entanto além de assegurar a existência de planos de carreira em todos os sistemas públicos de ensino, é imprescindível que os planos sejam atraentes e deem condições ao professor de planejar seu futuro com mais segurança e de modo que possa buscar cada vez mais aperfeiçoamento. Um bom plano de carreira deve, por exemplo, permitir que um bom professor possa progredir na carreira sem a necessidade de deixar a sala de aula. Hoje, para a maioria dos professores, subir na carreira significa envelhecer (Observatório do PNE, Plataforma *online* <http://www.observatoriodopne.org.br>).

para atividades práticas, não é garantia de melhorias, nos cursos de formação de professores, nem garante maior adesão por parte dos jovens que procuram uma carreira profissional em nível superior.

Outro fato a ser destacado no perfil dos professores participantes desta pesquisa refere-se à categoria profissional, apontando que 76,6% são detentores de contrato de trabalho por meio de concurso público, com estabilidade no emprego. As políticas brasileiras recentes relativas à carreira docente, nas três esferas (federal, estaduais e municipais), têm possibilitado a discussão e implantação de mecanismos de valorização dos professores, em todo o país, que passa, também, pela garantia de permanência do profissional na escola escolhida para trabalhar, possibilitando maior engajamento com as questões da comunidade escolar na qual está inserido.

A carreira do magistério na rede estadual do Paraná, Brasil, apesar de enfrentar problemas comuns ao restante do país – por exemplo, a baixa remuneração –, apresenta algumas garantias de avanços na carreira profissional, tão almejados pelos professores. O percentual de professores efetivos (76,6%), nessa escola, confirma as informações prestadas pelo órgão estadual. De acordo com a Secretaria de Estado da Educação [SEED] (2015), o Quadro Próprio do Magistério (QPM) é estruturado pelo cargo único de provimento efetivo de professor, sendo composto de seis níveis; cada um deles formado por 11 classes, conforme previsto na Lei Complementar Estadual nº 103/04 e na legislação específica emitida pela Secretaria de Estado da Educação. A mudança de classe ou nível de atuação está associada a critérios de avaliação de desempenho e participação em atividades de formação ou de qualificação profissional, com garantia de avanço na carreira e melhoria dos vencimentos. Há, também, gratificação adicional por tempo de serviço, bem como para quem atua no ensino noturno. O regime de trabalho pode ser de 20 ou de 40 horas semanais, havendo algumas exceções, com regimes diferenciados de 10 ou 30 horas semanais. Também, a partir de 2015, os professores da rede estadual de ensino do Paraná passaram a contar com o limite máximo de dois terços da carga horária, para o desempenho das atividades de interação com os alunos, garantindo uma carga horária semanal de 33% da jornada de trabalho, destinada para a elaboração e correção de atividades, preparação de aulas, formação continuada em serviço. Isso pode ser um dos fatores que contribuiu para elevar, significativamente, o número de professores concursados nas escolas estaduais desse Estado.

No concurso público, realizado em 2013 (SEED, 2015), para provimento de vagas no Quadro Próprio do Magistério do Paraná, foram ofertadas 11.576 vagas gerais, 827 vagas para

pessoas com deficiência e 1.368 vagas para afrodescendentes, totalizando 13.771 vagas e contou com 47.530 inscritos¹³.

Porém a amostra coletada, nesta pesquisa, aponta para 23,4% de professores com regime de trabalho temporário, ou seja, professores que não têm vínculo efetivo com a escola e podem ser substituídos com maior frequência. O contrato temporário deveria servir de forma atípica de admissão, para atender às necessidades temporárias de excepcional interesse público. Segundo os estudos realizados por Ferreira e Abreu (2014), essa modalidade tem se constituído numa prática cada vez mais recorrente. Os professores contratados pelo Processo Seletivo Simplificado (PSS) não possuem os mesmos direitos trabalhistas que os estatutários, admitidos por meio de concurso público, não têm estabilidade profissional, não têm acesso ao Plano de Carreira, dentre outros benefícios, historicamente, associados ao magistério público. Esse tipo de contratação caracteriza-se pela constante incerteza profissional e rotatividade de professores nos diversos estabelecimentos de ensino.

Em relação à formação acadêmica do professor (Tabela 10), quase 77% dos professores possuem especialização em alguma área ligada ao magistério, número considerado alto, comparado com a média nacional que é de 31,14% (MEC-INEP, 2014). De acordo com esses dados, três de cada dez professores da educação básica, no Brasil, fizeram especialização, mestrado ou doutorado e a meta é chegar a 50%, em 2024, como prevê o Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado em 2014. Embora o ensino médio seja o nível que, em geral, detém os professores com melhor escolaridade, é importante, também, destacar que 21% deles, ainda, não têm a formação mínima exigida pela legislação. Fato que contrasta com o quadro apresentado, nessa escola, onde os professores que atuam no ensino médio possuem, ao menos, a graduação em nível superior e a grande maioria, especialização e, portanto pode ser considerada uma exceção à realidade brasileira.

No contexto da educação superior no Brasil, os cursos de especialização desempenham um importante papel na formação continuada dos professores que optam pela carreira docente. Segundo Pilati (2006), a especialização, embora definida como sendo uma modalidade de pós-graduação, não se constitui num nível que antecede o mestrado ou doutorado e, sim, uma modalidade de formação acadêmica e profissional, caracterizada no sentido amplo, ou *lato sensu*. Resta saber se a formação acadêmica tem relação significativa

¹³ Sobre o concurso público realizado pelo Governo do Estado do Paraná, em 2013, ressalta-se que, no início do ano letivo de 2015, ainda, restavam professores aprovados dentro do número de vagas (Edital 017/2013) aguardando chamamento para posse. E, segundo o Sindicato dos Professores, foi um dos motivos que resultou, na greve geral, realizada no início de 2015, que culminou, inclusive, com atos de violência por parte da polícia, contra os manifestantes em frente ao Palácio Iguaçu, sede do governo e à Assembleia Legislativa do Estado.

com os estilos de liderança desses professores, já que 77% deles têm ao menos a especialização e, portanto, teoricamente, deveriam apresentar melhores resultados na relação ensino e aprendizagem dos seus alunos e nas suas práticas docentes.

Outra variável destacada se refere às classes para quem os professores lecionam. A pesquisa não investigou a preferência do professor por uma determinada classe ou ano de escolaridade. No entanto é bastante comum a existência de professores que lecionam apenas para as classes do primeiro ano do ensino médio, em que, teoricamente, estão os alunos mais jovens. Outros professores preferem lecionar para os alunos do terceiro ano do ensino médio, ou seja, os concluintes, e uma terceira parcela que não tem preferência, ou por questões administrativas, como, por exemplo, conciliar horários, complementar a carga horária, acaba transitando nas duas realidades.

Em relação ao ano de regência, a Tabela 11 apresenta a proporção de participantes, considerando o percentual de professores que lecionam somente em classes de primeiro ano, professores que lecionam somente no terceiro ano e o percentual de professores que lecionam em ambos os anos.

Tabela 11 Número de professores pesquisados considerando o ano de regência em classes do ensino médio na escola definida como local de pesquisa

Participantes	Frequência	Percentual
Regente somente no 1º ano do ensino médio	16	34,0%
Regente somente no 3º ano do ensino médio	13	27,7%
Regente no 1º ano e 3º ano do ensino médio	18	38,3%
Total	47	100,0%

Segundo os dados apresentados na Tabela 11, observa-se que uma parcela dos professores (38,3%) leciona tanto para o primeiro quanto para o terceiro ano do ensino médio, o que permitiu fazer os cruzamentos entre as informações prestadas pelos alunos do primeiro e do terceiro ano, em relação a um mesmo professor ou área de formação acadêmica do profissional. O fato de que a maior parte dos professores transita nas classes de alunos iniciantes e concluintes de curso pode configurar-se com um fator positivo. Sposito e Galvão (2004) afirmam que o jovem perde muito rápido o entusiasmo pelos estudos no ensino médio. Os jovens quando iniciam os estudos no primeiro ano sentem-se animados, porque, de certa forma, venceram a primeira etapa dos seus estudos. Já no segundo ano, começa o desencanto, principalmente pelas dificuldades, como baixa produtividade nos estudos, reprovações, falta de perspectivas de emprego formal. No terceiro ano, a proximidade de um novo ciclo de vida poderia se apresentar como uma motivação para alcançar novos horizontes. Surgem novos

desafios como os exames nacionais, por exemplo, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e concursos, para ingressarem na Universidade, o que pode ser frustrante, quando os resultados não atendem às expectativas. Portanto o envolvimento do professor com essas duas realidades pode se configurar como um fator positivo, a partir do momento que esses profissionais passam a conhecer a história de vida acadêmica de seus alunos, ajudando-os a superar os desafios presentes na juventude (Abrantes, 2003; Dayrell, 1996; Ezpeleta & Rockwell, 1986).

O tempo de regência, somente nas classes do ensino médio, com alunos adolescentes foi uma das variáveis levantadas na pesquisa com os professores, como mostra a Tabela 12.

Tabela 12 Tempo de serviço em regência de classe com alunos adolescentes do ensino médio

	Masculino	Feminino	18 a 25 anos	26 a 35 anos	36 a 50 anos	Mais de 50 anos	Efetivo	PSS	Geral
Menos de 1 ano	0,0%	10,3%	100,0%	7,7%	0,0%	0,0%	0,0%	27,2%	6,4%
Entre 1 e 5 anos	11,1%	10,3%	0,0%	15,4%	9,5%	9,1%	2,8%	36,4%	10,6%
Entre 5 e 10 anos	33,3%	27,6%	0,0%	61,5%	19,0%	18,2%	27,8%	36,4%	29,8%
Acima de 10 anos	55,6%	51,8%	0,0%	15,4%	71,5%	72,7%	69,4%	0,0%	53,2%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Como se observa na Tabela 12, um pouco mais da metade dos professores participantes da pesquisa (53,2%) tem mais de dez anos lecionando no ensino médio para alunos adolescentes. Esse percentual é maior entre os professores efetivos. Ou seja, o quadro de professores é formado por profissionais com larga experiência de sala de aula com adolescentes, os quais tendem a conhecer a comunidade em que atuam, pois têm permanecido na mesma escola.

Segundo Jesus (2004), a permanência do professor na carreira do magistério por mais tempo é um indicativo positivo, contribuindo para desfazer o estereótipo de que “qualquer um pode ser professor”, em que a expressão “qualquer um” traz implícito o significado de desqualificação.

A presente pesquisa revela lados opostos. Mais de 53% dos professores pesquisados têm mais de 10 anos de carreira, ou seja, um percentual significativo. Porém, os outros quase 47% são iniciantes ou fazem parte daquele grupo de pessoas que exercem a docência de forma transitória, ou seja, a sua escolha não fez parte de um projeto de vida no magistério e, sim, de uma alternativa profissional, para atender a uma necessidade momentânea, de início de carreira profissional. Aqui não foi considerado o grupo de professores que ainda, são

acadêmicos, que é bastante comum nas escolas da educação básica brasileira, pois os participantes, que compõem esta amostra, são professores com pelo menos formação superior.

Outra variável que foi considerada para esta análise foi o tempo de trabalho dos professores na escola definida para a pesquisa. Os dados estão apresentados na Tabela 13.

Tabela 13 Tempo de trabalho dos professores na escola pesquisada

	Masculino	Feminino	18 a 25 anos	26 a 35 anos	36 a 50 anos	Mais de 50 anos	Efetivo	PSS	Geral
Menos de 1 ano	16,7%	20,7%	100,0%	46,2%	4,8%	0,0%	8,3%	54,5%	19,1%
Entre 1 e 5 anos	22,2%	17,2%	0,0%	23,1%	14,2%	27,3%	11,1%	45,5%	19,1%
Entre 5 e 10 anos	22,2%	27,6%	0,0%	30,7%	28,6%	18,2%	33,4%	0,0%	25,6%
Acima de 10 anos	38,9%	34,5%	0,0%	0,0%	52,4%	54,5%	47,2%	0,0%	36,2%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Os dados da Tabela 13 indicam que a maior parcela dos professores (36,2%) leciona há mais de dez anos na escola pesquisada e 61,8% trabalham há pelo menos cinco anos na mesma escola. Entre os com mais idade, a maioria leciona há mais tempo e entre os professores mais jovens, a totalidade leciona há menos de um ano na escola. Ressalta-se que pode ser um dado relevante a questão do tempo de trabalho na mesma escola, pois sugere que maior tempo de trabalho do professor na mesma escola, pode oportunizar a este profissional maior conhecimento de fatores fundamentais que envolvem o cotidiano da escola, tais como: conhecimento e interação com a comunidade escolar, conhecimento e engajamento com a proposta pedagógica da escola, conhecimento do Regimento Escolar, que se configura como documento normatizador da escola e, fundamentalmente, o conhecimento das características sociodemográficas dos alunos atendidos na instituição de ensino em que trabalha.

Segundo Tardif e Raymond (2000), os saberes que servem de base para o ensino não se limitam a conteúdos e conhecimentos especializados, adquiridos durante a formação acadêmica, abrangendo uma diversidade de questões relacionadas ao dia a dia do trabalho docente. A experiência vivenciada na escola deve ser considerada, obviamente, aliada a uma formação acadêmica consistente e sólida, bem como a outros fatores como conhecimentos sociais partilhados com os alunos. Nesse sentido, a integração do professor no contexto e sua participação na vida cotidiana da escola e dos colegas de trabalho se configuram como um fator relevante para a sua prática pedagógica. Os autores ainda afirmam que a inserção na carreira do magistério exige saberes práticos específicos aos lugares de trabalho.

A organização do trabalho pedagógico do professor prevê uma carga horária que varia em até 20 horas-aulas¹⁴ semanais, até 40 horas-aulas semanais e, em alguns casos, mais de 40 horas-aulas semanais, como descrito na Tabela 14.

Tabela 14 Carga horária de aulas ministradas semanalmente pelos professores participantes da pesquisa

	Masculino	Feminino	18 a 25 anos	26 a 35 anos	36 a 50 anos	Mais de 50 anos	Efetivo	PSS	Geral
Até 20 h/a	33,3%	37,9%	100,0%	46,2%	28,6%	27,3%	27,8%	63,6%	36,2%
Até 40 h/a	38,9%	37,9%	0,0%	30,7%	38,1%	54,5%	38,9%	36,4%	38,3%
Mais de 40 h/a	27,8%	24,2%	0,0%	23,1%	33,3%	18,2%	33,3%	0,0%	25,5%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

De acordo com os dados levantados, que constam da Tabela 14, (38,3%) dos professores pesquisados trabalha até 40 horas-aulas semanais, o que corresponde a uma jornada diária de, aproximadamente, oito horas de trabalho. Outro dado significativo é a carga horária de trabalho dos professores com contrato temporário (PSS), em que 63,6% deles trabalham até 20 horas-aulas semanais. Esse percentual poderia ser, facilmente, explicado se, no quadro de professores pesquisados, tivessem professores, ainda, acadêmicos e, portanto teriam que conciliar trabalho e estudo, o que não se configura neste grupo de participantes.

Considerando o grupo de professores que trabalha 40 horas semanais na escola, algumas questões são pertinentes. Quando se trata da jornada de trabalho, remete-se ao tempo em que o professor efetivamente está atuando com os alunos, acrescido do tempo destinado ao planejamento e preparação das aulas, nas correções das atividades e leituras complementares, como afirma Morduchowicz (2007) e Pinto (2009), ou seja, não significa que esse professor trabalhe todo esse tempo em sala de aula, como era comum na educação brasileira até o final do século XX.

Considerando a informação de que o professor da rede estadual de ensino do Paraná, a partir de 2015 (SEED, 2015) passou efetivamente, a ter 1/3 da sua jornada semanal de trabalho destinado às atividades preparatórias para o ensino, significa que a maioria dos professores pesquisados (63,8%) leciona, semanalmente, quase 27 horas-aulas. Fato que deve ser aliado, também, ao público com o qual esse professor trabalha, adolescentes, com todos os aspectos físicos e psicológicos comuns nessa fase da vida. Geralmente, são fatores que contribuem com o desgaste físico e emocional. Ainda é importante refletir, também, que a maior parte desses profissionais é composta por mulheres (61,7%) e, portanto há de se

¹⁴ Hora-aula – difere da hora relógio. Uma hora-aula tem 50 minutos, como previsto na LDB nº 9394/96, garantindo que, ao final do ano letivo, o aluno tenha no mínimo 800 horas e 200 dias letivos de aulas.

considerar a dupla jornada de trabalho praticada por parte dessas mulheres, especialmente, quando se trata de “professoras mães”.

Nesta linha de pensamento, outra variável importante se refere à presença de alunos com necessidades educativas especiais (NEE) nas classes onde esses professores lecionam. Fato bastante comum, nas chamadas classes regulares, a partir da proposta de uma educação inclusiva. Estas informações estão descritas na Tabela 15.

Tabela 15 Conhecimento dos professores participantes da pesquisa sobre a presença de aluno necessidades educativas especiais em suas classes

	Masculino	Feminino	18 a 25 anos	26 a 35 anos	36 a 50 anos	Mais de 50 anos	Efetivo	PSS	Geral
Sim	55,6%	51,7%	50,0%	38,5%	57,1%	63,6%	58,3%	36,4%	53,2%
Não	44,4%	37,9%	50,0%	61,5%	33,3%	27,3%	36,1%	54,5%	40,4%
Não sabe	0,0%	10,4%	0,0%	0,0%	9,6%	9,1%	5,6%	9,1%	6,4%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Os dados da Tabela 15 indicam que, considerando a presença de aluno com NEE, nas classes que os professores entrevistados lecionam, 53,2% deles afirmaram ter esse alunado e 40,4% disseram que, nesse ano, não lecionam para esses alunos. Porém 6,4% registraram que não têm conhecimento sobre a presença desses alunos em suas turmas, ou seja, ainda existe uma parcela pequena dos professores que ministram suas aulas, sem conhecer plenamente o seu público alvo. Destaca-se, também, que 10,4% das mulheres entrevistadas não sabem da presença desses alunos em suas classes. Percentual maior entre as professoras com idade entre 36 e 50 anos e com regime de contrato temporário de trabalho (9,1%). Isso leva a questionar quais seriam as razões para esse desconhecimento e como se desenvolve o trabalho desses profissionais em sala de aula, com a presença de alunos que necessitam de atendimento diferenciado.

Em relação aos resultados indicando que as professoras contratadas pelo regime PSS são as que mais desconhecem sobre a presença desses alunos em suas classes, sugere-se que, dentre as hipóteses para essa incidência, esteja o fato de serem contratadas há pouco tempo e, portanto não teriam se apropriado desse conhecimento. No entanto, em relação ao item que aponta serem as mulheres com mais idade que desconhecem a presença desse aluno em suas classes, surgem diversos questionamentos, afinal, teoricamente, essas professoras têm mais experiência de vida e, muito provavelmente, maior experiência profissional e tem maior probabilidade de saber que não deveriam iniciar seu trabalho em sala de aula sem antes conhecer, mesmo que preliminarmente, quem serão seus alunos.

O simples fato de aparecer um percentual diferente de zero de professores que desconhecem a presença desses alunos em suas classes, independentemente do gênero, da idade e do tempo de serviço, já denota muita preocupação, pois este profissional provavelmente não saberá desenvolver práticas que valorizem a participação de todos, respeitando a individualidade e especificidade de cada aluno, justamente porque não os conhece. É importante ressaltar que a coleta de dados junto aos professores ocorreu, no mês de outubro, ou seja, quase no final do ano letivo iniciado em fevereiro de 2014. Segundo Rodrigues (2006), compreender o processo de inclusão, no âmbito específico da educação, inicia-se por rejeitar a exclusão, seja presencial ou acadêmica, de qualquer aluno da comunidade escolar envolvida. Portanto, como rejeitar a exclusão, se não há conhecimento do fato? A escola que pretende seguir uma política de educação inclusiva deve desenvolver culturas e práticas que valorizem a participação ativa de cada aluno, para a construção de um conhecimento construído e partilhado, sem discriminação.

De acordo com Anjos, Andrade e Pereira (2009), o conceito de inclusão foi elaborado, a partir de um movimento histórico, originado nas lutas das pessoas com deficiência por acesso aos direitos de todos os cidadãos, inclusive à educação. A história da educação especial passou por períodos de segregação, por esforços integrativos, até chegar aos movimentos inclusivistas, que podem ser referenciados em três aspectos: o lugar do indivíduo e da sociedade, o foco adotado pelo campo científico e as práticas decorrentes dessas políticas de inclusão, culminando, em janeiro de 2016, com a Lei Federal 13.146/2015 que criou o Estatuto da Pessoa com Deficiência.

Sobre a presença de alunos oriundos da educação especial, nas classes que os professores entrevistados lecionam, buscou-se identificar o nível de conhecimento dos professores sobre o tipo de deficiência, transtorno ou necessidade especial do aluno. Os resultados podem ser observados na Tabela 16.

Tabela 16 Total de alunos com necessidades educativas especiais (NEE) inseridos nas classes dos professores participantes da pesquisa

ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS - NEE	
	Frequência
Cegueira	1
Surdez	5
Deficiência intelectual	10
Baixa visão	2
Deficiência auditiva	3
Deficiência física	4
Autismo Infantil	4
Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade – TDAH	9
Transtorno de Déficit de Atenção – TDA	5
Síndrome de Asperger/Transtorno Desintegrativo da Infância	1
Altas Habilidades/Superdotação	10

Transtorno Global do Desenvolvimento sem Outra Especificação	3
Uso de cadeira de rodas, muletas, entre outros	3
Uso de material didático adaptado	1
Acompanhamento de intérprete de Libras ou outro	8
Atendimento educacional especializado	11

Antes de apresentar a análise e discussão desses resultados, destaca-se que foi usada, na elaboração do questionário aplicado aos professores, a nomenclatura de acordo com o Manual de Diagnóstico de Transtornos Mentais (DSM IV), publicado pela APA (2002). De acordo com esse manual internacional, muito usado pelos profissionais da área médica, da psicologia e da educação, o termo “deficiência” se refere a todo aquele que tem um ou mais problemas de funcionamento do organismo ou falta de parte anatômica, ocasionando, com isso, dificuldades em vários níveis: de locomoção, percepção, pensamento ou relação social. Por outro lado, transtornos globais do desenvolvimento são distúrbios nas interações sociais recíprocas que costumam se manifestar nos primeiros cinco anos de vida. Caracterizam-se pelos padrões de comunicação estereotipados e repetitivos, assim como pelo estreitamento nos interesses e nas atividades.

Apesar do questionário aplicado aos professores estar de acordo com o DSM IV, considerou-se, no momento da análise e discussão, as adequações feitas nesse manual, em 2014, quando passou a ser chamado de DSM V. Na versão atual do DSM, (2014), algumas mudanças ocorreram. De especial interesse para o presente estudo é a mudança do que no DSM V era descrito como Autismo Infantil, Síndrome de Rett, Síndrome de Asperger/Transtorno Desintegrativo da Infância e Transtorno Global do Desenvolvimento sem Outra Especificação –, que no DSM V APA (2014), aparece agrupado como Transtorno do Espectro Autista.

Destaca-se, na Tabela 16, que dentre as necessidades educativas especiais presentes estão: 10 casos de deficiência intelectual e cinco casos de surdez, 14 casos de transtorno de déficit de atenção com ou sem hiperatividade (TDA ou TDAH), 10 casos de altas habilidades/superdotação e oito casos relacionados ao transtorno do espectro autista. No entanto apenas 11 alunos tem atendimento especializado e oito alunos com acompanhamento de intérprete de língua brasileira de sinais (Libras).

Se há alunos com necessidades especiais, espera-se que tenham acompanhamento de atendimento especializado ou acompanhamento de intérprete de Libras, no caso dos alunos surdos. Isso reforça o que diz Oliveira (2007, p. 216) “a convivência com as pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais, aguça a sensibilidade, a percepção, a compreensão e o interesse por sua situação de excluído social”.

Os dados levaram a alguns questionamentos importantes para reflexão, como, por exemplo, a diferença entre o número de alunos oriundos da educação especial e o número de atendimentos efetivos prestados pela escola pesquisada. Se há 14 alunos com transtorno de déficit de atenção com ou sem hiperatividade, regularmente matriculados nessa escola, nas turmas pesquisadas, não poderia haver somente 11 alunos com atendimento especializado. Dois viéses poderiam ser considerados: erro de informação dos dados por parte dos professores (o que denota desconhecimento de causa) ou que a demanda de atendimento da educação especial, ainda, não é atendida em sua totalidade. Ambas as hipóteses são ruins, pois podem ter relação direta no processo pedagógico e nas relações interpessoais entre professores e alunos. Fato que pode configurar a importância de aprofundar os estudos nesse campo. Mais adiante o tema será retomado a partir do confronto entre as variáveis apresentadas e os estilos de liderança dos professores percebidos pelos alunos.

Ainda, em se tratando do perfil dos professores participantes da pesquisa, aponta-se outra questão que suscitou questionamentos, trata-se da autopercepção desses profissionais a respeito do seu estilo de liderança em sala de aula. O questionário sociodemográfico e de trabalho, utilizado para coletar os dados dos professores, indagou-os a respeito da sua própria percepção, sobre seu comportamento em sala de aula, considerando as dimensões: 1) Quanto é participativo com os alunos, por exemplo: elogia o comportamento adequado, incentiva boas ações, mostra-se como modelo, é afetivo, preocupa-se com eles, ajuda quando alguém precisa, considera todos os alunos importantes. 2) Quanto é exigente, por exemplo: coloca as regras com clareza, diz o que exatamente deve ser feito, cobra o cumprimento das regras por todos, cobra tarefas que eles possam cumprir, é consistente nos encaminhamentos. 3) Quanto costuma se exceder diante de comportamentos considerados inadequados dos alunos, por exemplo: briga, grita, fala palavras agressivas e desrespeitosas. A partir do cruzamento dessas informações foi possível identificar o estilo de liderança autodeclarado pelo professor.

Numa escala de 1 a 10 pontos, os professores deveriam se posicionar, em cada uma dessas dimensões, assinalando o valor que melhor correspondia à sua percepção. Nota-se que o instrumento aplicado aos professores apresenta a terminologia “participativo” para identificar os professores responsivos e “exceder-se” para o controle coercitivo. Optou-se por fazer o registro dessa forma para não induzir os respondentes a uma determinada situação e, também, porque os termos autoritativo e abuso de controle coercitivo não são tão comuns entre os professores. Estes dados foram apresentados na Tabela 17.

Tabela 17 Autopercepção dos professores participantes da pesquisa, considerando as dimensões: participativo, exigente e controle coercitivo

	Quanto você é participativo com seus alunos. (Responsividade)	Quanto você é exigente com seus alunos. (Exigência)	Quanto você costuma exceder-se diante de comportamentos inadequados dos alunos, ou mesmo diante de qualquer coisa que eles façam ou deixem de fazer. (Controle Coercitivo)
Média	8,60	8,23	5,13
Mediana	9,00	8,00	5,00
Desvio-padrão (σ)	1,29	1,38	2,70
Mínimo	5	5	1
Máximo	10	10	10

A fim de identificar os estilos de liderança dos professores, percebidos pelos próprios professores, foram analisados os escores de responsividade (média=8,60; σ =1,29), exigência (média=8,23; σ =1,38) e controle coercitivo (média=5,13; σ =2,70), por meio da média, da mediana. A partir da categorização dos escores obtidos das dimensões de responsividade e exigência (Tabela 17), foi possível identificar os estilos de liderança autodeclarados pelos próprios professores, conforme destacado na Figura 2.

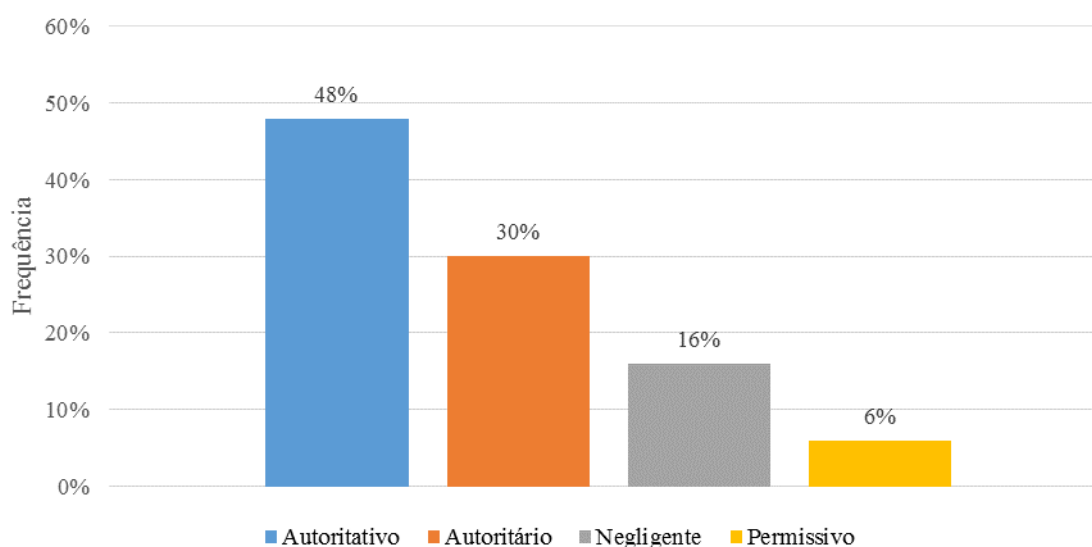


Figura 2. Estilos de liderança autodeclarados pelos professores.

Percebe-se (Figura 2) que 48% dos professores se declararam autoritativos e uma parcela também significativa afirmaram ser autoritários. Poucos professores se percebem negligentes e permissivos, fato que pode ser considerado positivo, considerando que os professores autoritativos combinam as dimensões de responsividade e exigência, o que pode significar um estilo de liderança em que o professor estabelece regras, limites e monitora o comportamento dos alunos, e, ao mesmo tempo, são afetivos. Em relação ao grupo de

professores cujas respostas dadas permitem agrupá-los no estilo autoritário, o fato pode estar relacionado às contingências “aversivas” amenas que provavelmente devem fazer uso em suas aulas para dar conta de comportamentos inadequados de seus alunos (é o que se espera) e, desta forma, se percebem autoritários ou mesmo aqueles que usam realmente de controle coercitivo na sua prática em sala de aula (o que seria desaconselhável).

Procurou-se saber também qual o grau de controle coercitivo autodeclarado pelos próprios professores. Os escores foram categorizados seguindo o mesmo critério adotado por Batista e Weber (2015) na correção da escala IELP que foi aplicada aos alunos. As medidas de corte para categorização, no entanto, basearam-se nos percentis da própria população, que, neste caso, foram os professores. Nos percentis, os intervalos contêm uma casa decimal, apesar de que os resultados das observações foram em números inteiros, fato comum com escala de pequena amplitude, como a que foi utilizada neste instrumento. A Tabela 18 demonstra as medidas de corte utilizadas na correção dessa escala.

Tabela 18 Categorização dos escores obtidos em percentis e classificação das dimensões de responsividade, exigência e controle coercitivo autopercebidos pelos professores

Escore brutos obtidos nas escalas*			Percentis	Classificação
R	E	CC		
≤ 8	≤ 7	≤ 2	16	Baixo
8-8,9	7-7,9	2-4,9	17 – 49	“Tendência a baixo”
9-10	8-10	5-8	50 – 83	“Tendência a alto”
≥ 10	≥ 10	≥ 8	84	Alto

R=responsividade; E=exigência; CC=controle coercitivo

A avaliação feita pelos professores do próprio comportamento quanto à responsividade e exigência mostrou, na Figura 2 predomínio de professores classificados como autoritativos. Esperava-se portanto, um número maior de professores com baixo controle coercitivo. A soma do percentual de professores classificados como baixo (10%) com os de “tendência a baixo (45%) no quesito controle coercitivo, resulta em 55%, como se vê na Figura 3, percentual próximo do de professores classificados como autoritativos (48%).

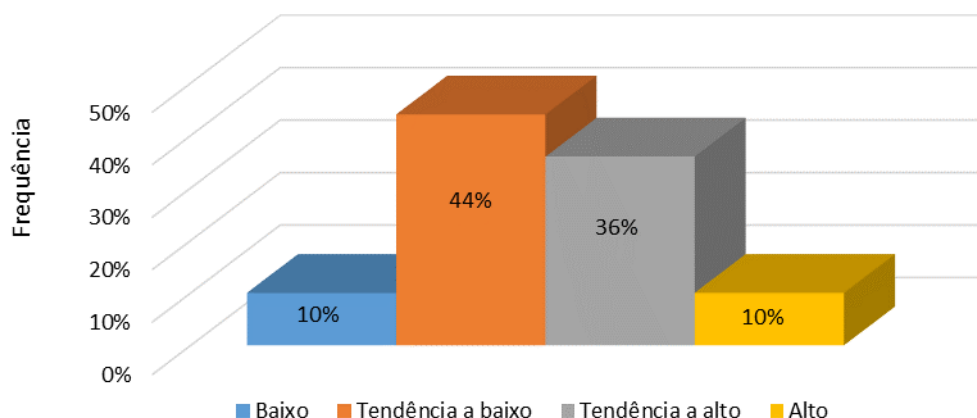


Figura 3. Controle coercitivo autodeclarado pelos professores.

A maioria dos professores se percebe muito bem, avaliando-se como participativos e exigentes com seus alunos e pouco coercitivos (Figura 3). Ou seja, os professores afirmam não utilizarem de ameaça e punição de forma inadequada, evitando os reforçamentos negativos, como, por exemplo, gritar com quem está conversando, fazer o aluno passar vergonha na frente da turma ou xingar o aluno.

Estes resultados merecem ser analisados em paralelo com os resultados dos alunos ao IELP e com as respostas dos próprios professores quanto a atitudes avaliadas por eles como positivas e negativas em sala de aula, o que será descrito na terceira e quarta parte desta seção.

5.1.2 Alunos

No momento da coleta de dados, a escola definida como local de pesquisa tinha 478 alunos regularmente matriculados no 1º e 3º ano do ensino médio, segundo dados coletados junto à secretaria da escola (outubro de 2014). Desconsiderando aqueles que estavam ausentes, nos dias em que foi realizada a coleta de dados e cinco alunos (três do 1º ano e dois do 3º ano) que, no momento da aplicação optaram em não responder o instrumento de pesquisa, resultou em 458 questionários. O perfil dos alunos participantes da pesquisa está descrito na Tabela 19.

Tabela 19 Perfil dos alunos adolescentes do ensino médio participantes da pesquisa, considerando seu gênero, idade e ano de estudo

Perfil dos alunos		
Gênero		
Feminino	269	58,7%
Masculino	189	41,3%

Idade		
13 anos	1	0,2%
14 anos	33	7,2%
15 anos	149	32,5%
16 anos	82	17,9%
17 anos	117	25,5%
18 anos	51	11,2%
19 anos	14	3,1%
20 anos	6	1,3%
21 anos	3	0,7%
22 anos	1	0,2%
23 anos	1	0,2%
Média		16,2 anos
Mediana		16 anos
Alunos por ano de estudo		
1º anos	269	58,0%
3º anos	189	42,0%

De acordo com os dados apresentados na Tabela 19, há predominância feminina dentre os alunos participantes da pesquisa (58,7%). A idade desses alunos varia entre 13 e 23 anos, com média de 16,2 anos e a maioria é composta por alunos do primeiro ano do ensino médio. A concentração de alunos encontra-se na faixa etária entre 15 e 17 anos (75,9%), mostrando distribuição próxima ao que é previsto na Lei n.º 9.394/96 e legislação complementar, ou seja, iniciar o ensino médio com 15 anos de idade e concluí-lo aos 17 ou 18 anos incompletos. Os alunos que se encontram acima de 18 anos de idade que correspondem a 5,5% da população pesquisada.

A legislação brasileira considera a fase da adolescência¹⁵ o período entre 12 e 18 anos de idade, segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069, 1990) e a Lei nº 9.394 (1996) prevê que a escolaridade, em nível de ensino médio regular, destina-se aos jovens com idade entre 15 e 17 ou 18 anos. No entanto, não há restrição legal para que os jovens de mais idade estejam matriculados no ensino médio regular, apesar de existir a oferta de uma modalidade específica, que seria a educação de jovens e adultos (EJA), para atender a essa outra faixa etária. Como o estudo foi direcionado a alunos matriculados no ensino médio, manteve-se os 5,5% de respondentes com mais de 18 anos de idade, já que frequentam as classes regulares do Ensino Médio e não classes de EJA.

O questionário aplicado aos alunos permitiu que cada aluno avaliasse dois professores, ou seja, cada um dos 458 alunos avaliou dois professores das diferentes disciplinas da matriz

¹⁵ Segundo Eisenstein (2005), os limites cronológicos da adolescência são definidos pela Organização Mundial da Saúde (OMS) entre dez e 19 anos (adolescentes) e pela Organização das Nações Unidas (ONU) entre 15 e 24 anos (juventude). No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8.069, de 1990, define a adolescência como a faixa etária de 12 e 18 anos de idade (Artigo 2º).

curricular da escola, totalizando 916 escalas respondidas. Esta distribuição está disposta na Tabela 20.

Tabela 20 Número de avaliações realizadas pelos alunos participantes da pesquisa, considerando as disciplinas da matriz curricular do ensino médio da escola definida como local de pesquisa

Disciplina	Frequência	Percentual
Arte	33	3,6
Biologia	56	6,2
Educação Física	108	11,8
Filosofia	94	10,2
Física	61	6,7
Geografia	77	8,4
História	74	8,1
Língua Estrangeira Moderna – Inglês	57	6,2
Língua Portuguesa e Literatura	100	10,9
Matemática	93	10,1
Química	74	8,1
Sociologia	89	9,7
Total	916	100,0

Como observado, na Tabela 20, a matriz curricular do ensino médio da referida escola possui 12 disciplinas pertencentes ao núcleo comum, ou seja, estão presentes no ensino médio, independentemente, do curso ou do período em que o aluno estuda: diurno ou noturno. As disciplinas que tiveram mais avaliações por parte dos alunos foram Educação Física (11,8%), Língua Portuguesa e Literatura (10,9%), Filosofia (10,2%) e Matemática (10,1%). Nota-se, ainda, que a disciplina de Arte teve o menor percentual de avaliações (3,6%), dado justificado, porque essa disciplina, nos cursos técnicos oferecidos pela escola, é ofertada somente no segundo ano e estas turmas não foram contempladas neste estudo.

Usando o IELP, foi possível computar os escores de responsividade, exigência e controle coercitivo de cada professor, o que, posteriormente, permitiu identificar os estilos de liderança dos professores de acordo com a percepção dos alunos. A Tabela 21 apresenta as medidas encontradas na população pesquisada.

Tabela 21 Escores de responsividade, exigência e controle coercitivo dos professores, percebidos pelos alunos adolescentes do ensino médio

	Responsividade	Exigência	Controle Coercitivo
Média	41,66	33,96	26,75
Mediana	42,00	34,00	25,00
Desvio-padrão	8,56	6,40	6,95
Variância	73,33	40,96	48,34
16	32,00	27,00	21,00
Percentis 50	42,00	34,00	25,00
84	50,00	40,00	33,00
Mínimo	29,00	29,00	19,00
Máximo	63,00	48,00	55,00

Os escores de responsividade, exigência e controle coercitivo dos professores (Tabela 21) foram analisados pela média, mediana e categorizados seguindo o sistema desenvolvido por Batista e Weber (2015). As medidas de corte para categorização, no entanto, basearam-se nos percentis da própria população participante desta pesquisa. Tal escolha considerou a diferença etária entre a amostra daquele estudo (alunos do 4º e 5º anos do ensino fundamental) e dos participantes desta pesquisa, que são alunos adolescentes, matriculados no ensino médio.

A partir do levantamento dos escores das escalas de responsividade, exigência e controle coercitivo, foi possível identificar os estilos de liderança dos professores, sob a perspectiva dos alunos adolescentes. A Figura 4 apresenta a distribuição dos profissionais, nos quatro estilos de liderança, de acordo com a percepção dos alunos adolescentes do ensino médio.

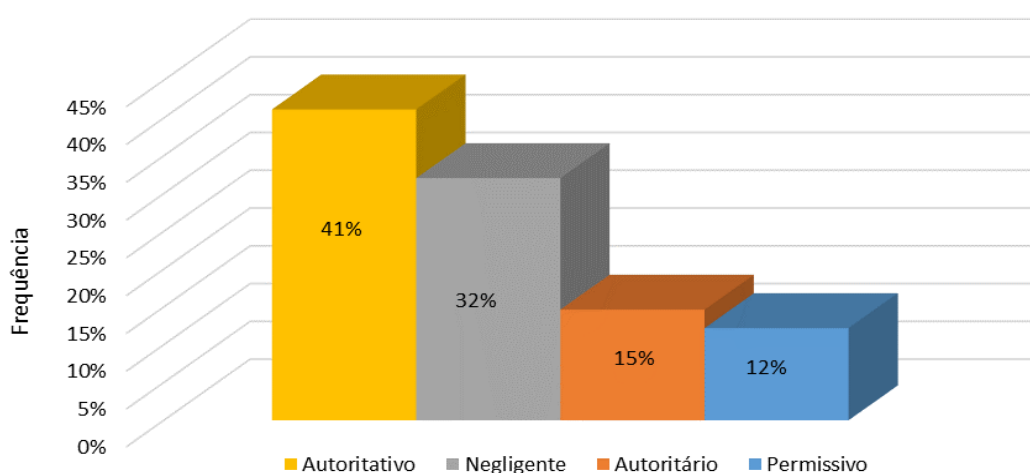


Figura 4. Distribuição dos estilos de liderança dos professores participantes da pesquisa, de acordo com a percepção dos alunos adolescentes do ensino médio.

Os resultados ilustrados na Figura 4, divergem, em alguns aspectos, do que foi autodeclarado pelos próprios professores (Figura 2). O percentual classificado no estilo autoritativo se aproxima (na autopercepção do professor, 48% são autoritativos; percebidos pelos alunos, são 41%). Os demais percentuais são diferentes, visto que os alunos consideram uma parcela significativa dos professores (32%) como negligentes, enquanto que no autorrelato dos professores encontra-se 16% nessa classificação.

Em relação aos estilos dos professores percebidos pelos alunos (Figura 4), percebe-se uma distribuição dos estilos de liderança bastante parecida com os resultados encontrados em

pesquisas sobre estilos parentais, ou seja, a maioria distribuída entre autoritativos e negligentes. Segundo Weber, Prado, Viezzer, & Brandenburg (2004), os estilos parentais autoritativo e negligente são apontados como mais frequentes na avaliação que os filhos fazem dos pais. Ainda, Cecconello *et al.* (2003) afirmam que adotar um estilo parental autoritativo é bastante adequado, para uma educação saudável dos filhos, interferindo, positivamente, sobre o desenvolvimento psicológico de crianças e adolescentes. Outros autores afirmam que, em adolescentes, este estilo encontra-se associado a melhores níveis de adaptação psicológica, competência social, autoestima, desempenho acadêmico, autoconfiança e menores níveis de problemas de comportamento, ansiedade e depressão (Baumrind, 1966; Lamborn *et al.*, 1991; Steinberg, Lamborn, Darling, Mounts & Dornbusch, 1994). Por outro lado, os estilos negligente, autoritário e permissivo parecem estar relacionados à presença de resultados negativos, no desenvolvimento dos alunos, como problemas de comportamento, abuso de substâncias químicas, fracasso escolar e baixa autoestima (Lamborn *et al.*, 1991). Resta saber por que os alunos consideram uma parcela significativa dos seus professores (32%) como negligentes, bem como em relação às diferenças entre o que é autopercebido pelo professor e o que aluno percebe sobre ele.

Além de identificar os estilos de liderança, foi possível verificar o nível de responsividade e exigência dos professores, pois mesmo dentre aqueles professores considerados autoritativos, existem diferenças; por exemplo, podem apresentar responsividade alta e exigência alta, mas também podem apresentar responsividade “tendência à alta” e exigência “tendência à alta”. Essa análise permite a categorização dos estilos de liderança de professores, analisados em relação às práticas utilizadas, bem como sua frequência.

Em relação às práticas de responsividade e exigência dos professores, percebidas pelos alunos, à medida que são relacionadas essas práticas, dentro de cada um dos estilos de liderança, foi possível distribuir os professores participantes da pesquisa, conforme apresentado na Tabela 22.

Tabela 22 Estilos de liderança dos professores participantes da pesquisa, considerando suas práticas de responsividade e exigência

Estilos	Dimensões	N	%	Válido	Acumulado
Autoritativo	responsividade alta e exigência alta	100	10,9	11,1	11,1
	responsividade alta e exigência “tendência à alta”	48	5,2	5,3	16,4
	responsividade “tendência à alta” e exigência alta	60	6,6	6,7	23,1
	responsividade “tendência à alta” e exigência “tendência à alta”	163	17,8	18,1	41,1

Autoritário	responsividade baixa e exigência alta	2	,2	,2	41,4
	responsividade baixa e exigência “tendência à alta”	10	1,1	1,1	42,5
	responsividade “tendência à baixa” e exigência alta	20	2,2	2,2	44,7
	responsividade “tendência à baixa” e exigência “tendência à alta”	100	10,9	11,1	55,8
Permissivo	responsividade alta e exigência baixa	1	,1	,1	55,9
	responsividade alta e exigência “tendência à baixa”	14	1,5	1,6	57,4
	responsividade “tendência à alta” e exigência baixa	8	,9	,9	58,3
	responsividade “tendência à alta” e exigência “tendência à baixa”	87	9,5	9,6	68,0
Negligente	responsividade baixa e exigência baixa	72	7,9	8,0	75,9
	responsividade baixa e exigência “tendência à baixa”	46	5,0	5,1	81,0
	responsividade “tendência à baixa” e exigência baixa	130	14,2	14,4	95,5
	responsividade “tendência à baixa” e exigência “tendência à baixa”	41	4,5	4,5	100,0
Subtotal		902	98,5	100,0	
Ausentes		14	1,5		
Total		916	100,0		

De acordo com os resultados contidos na Tabela 22, percebe-se que, dentre os professores que os alunos consideram autoritativos, a maioria se apresenta com responsividade e exigência com “tendência à alta” e, dentre os professores percebidos como negligentes, sobressaem aqueles com responsividade “tendência à baixa” e exigência baixa.

Além de considerar as dimensões de responsividade e exigência, foi possível identificar o controle coercitivo praticado pelos professores e percebido pelos alunos. Para interpretar os escores obtidos pelos professores, em cada escala do IELP, assim como na de controle coercitivo os resultados dos professores foram agrupados nos percentis 16, 17-49, 50-83 e 84.

Foi tomado como referência a distribuição na curva de normalidade dos resultados obtidos, como menciona Urbina (2007). Ou seja, entre os percentis 16 e 34 encontram-se aproximadamente 68% dos participantes. Acima do percentil 84 encontram-se 16% e abaixo do percentil 16, os outros 16%. Os resultados estão apresentados na Figura 5.

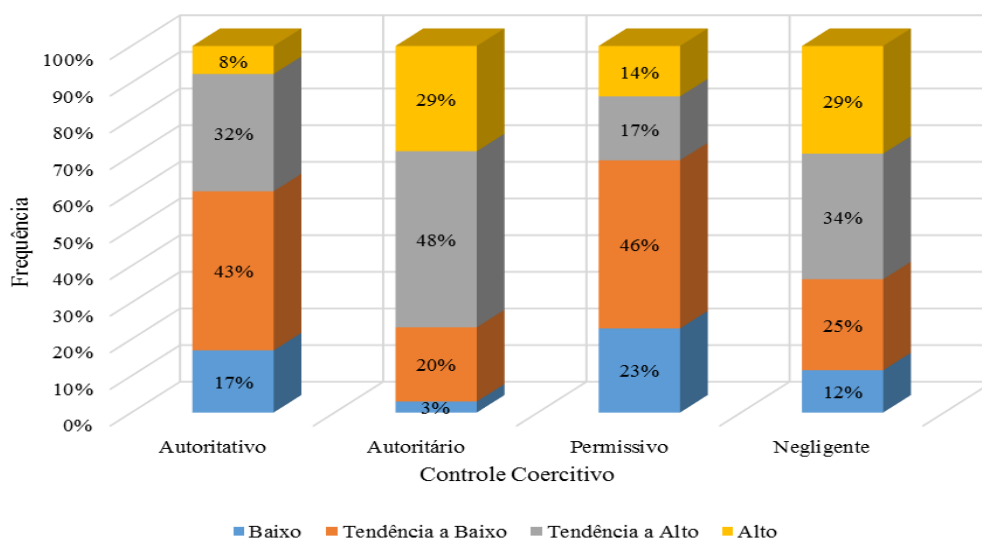


Figura 5. Comparação dos estilos de liderança dos professores participantes da pesquisa e o seu grau de controle coercitivo percebido pelos alunos adolescentes do ensino médio. ($\chi^2=117,96$, $gl=9$, $p=0,000$).

Os dados apresentados, na Figura 5, permitem observar diferenças significativas entre os grupos ($\chi^2=117,96$, $gl=9$, $p=0,000$). O controle coercitivo entre os professores considerados autoritários (29%) e negligentes (29%) percebidos pelos alunos é alto. 29% dos respondentes avaliam seus professores como autoritários, ou seja, aqueles que buscam a obediência dos alunos, mas não demonstram interesse e afetividade por eles; além disso, predominam, em suas aulas, alta exigência, baixa responsividade e alto controle coercitivo. Os professores negligentes, que não estabelecem regras e limites, não monitoram o comportamento dos alunos e não são afetivos com eles; além de não serem responsivos nem exigentes, também aproximaram índice elevado de controle coercitivo (29%) na visão dos alunos.

Com base nesses dados, surge o questionamento a respeito de duas situações comuns no cotidiano da sala de aula: professores autoritários conseguem manter a organização e o silêncio, durante suas aulas, o que não necessariamente, traduz-se em aprendizagem significativa por parte dos alunos. Em outra situação, na aula ministrada por um professor negligente, não há exigência nem responsividade e o professor faz uso com frequência de controle coercitivo, na tentativa de levar a contento sua aula, que, muitas vezes, não acontece. Os resultados indicam que mesmo o professor autoritativo usa controle coercitivo em suas aulas (apesar de ser bem menor), parece que isso se tornou institucionalizado em nossa sociedade. No entanto ressalta-se que o menor escore de controle coercitivo alto é encontrado nos professores com estilo de liderança autoritativo. O professor permissivo acaba sendo coercitivo, quando deixa os alunos muito à vontade e, conseqüentemente, sem regras, os

alunos podem ultrapassar os limites aceitáveis e, dessa forma o professor tende a empregar o controle coercitivo sobre a classe.

Segundo Martinelli e Schiavoni (2009), o professor percebido de forma positiva pelos alunos, que pode ser considerado autoritativo tende a ser mais aceito pelos alunos e provavelmente compreende a necessidade de “considerar as relações sociais estabelecidas na escola e promover uma reflexão sobre a importância dessas relações no contexto do processo ensino-aprendizagem” (p. 333). Ainda Leme e Carvalho (2012) concluíram, em seus estudos, que agressão e submissão com coerção não são atitudes dos professores aprovadas pelos alunos.

Várias são as possibilidades de reflexão baseando-se nesses dados, tomando por ponto de partida o estilo de liderança empregado pelo professor e a tentativa de resolver os problemas por meio da coerção, como, por exemplo, a chamada indisciplina¹⁶ dos alunos, a violência, a existência de *bullying*¹⁷, a turbulência ou apatia nas relações, os confrontos velados, as ameaças de diferentes tipos, as grades de “proteção” espalhadas nas escolas, a depredação de bens, o estresse e adoecimento dos professores e a exclusão. De acordo com Marriel, Assis, Avanci e Oliveira (2006), pode-se considerar, ainda, a imposição de conteúdos destituídos de interesse e de significado para a vida dos alunos, o precário conteúdo ministrado, a pressão pelo poder sobre as notas ou conceitos, a ignorância quanto aos problemas dos alunos, o tratamento pejorativo, incluindo as agressões verbais e a exposição do aluno ao ridículo, em determinadas situações.

Na descrição analítica das entrevistas semiestruturadas feitas com os alunos, serão abordadas, com mais profundidade, a percepção dos alunos sobre os estilos de liderança dos professores e o uso do controle coercitivo. Mas pode-se adiantar que os alunos fizeram inúmeras críticas ao professor que não demonstra compromisso com a escola e com os alunos, como, por exemplo: “Marca um aluno negativamente” (E33), “Coloca bastante conteúdo no quadro de giz e não explica” (E29), “Humilha o aluno” (E17). Percebe-se, claramente, que o tratamento dado pelos professores aos alunos nem sempre é o mesmo.

¹⁶ Parrat–Dayan (2012) define a indisciplina como uma infração ao regulamento interno, uma falta de civilidade e uma agressão às boas maneiras e, principalmente, a manifestação de um conflito. Estrela (1994) destaca a questão polissêmica do vocábulo disciplina, que pode se relacionar à punição, regra e obediência para reinar a ordem num determinado grupo.

¹⁷ O termo em inglês refere-se a uma denominação diferenciada para a violência, evidenciando uma repercussão negativa da violência, nas relações entre pares, com destaque para o ambiente escolar. Caracteriza-se por atos repetitivos de opressão, tirania, agressão e dominação de pessoas ou grupos sobre outras pessoas ou grupos, subjugados pela força dos primeiros (Lopes Neto & Saavedra, 2003).

Foi acrescentada, na escala aplicada aos alunos, uma pergunta aberta sobre o que eles fariam para serem considerados bons professores, tal qual foi perguntando aos próprios professores. Esta análise será descrita na parte específica referente às questões abertas.

5.2 ANÁLISE SOBRE AS RELAÇÕES ENTRE AS VARIÁVEIS

SOCIODEMOGRÁFICAS DE PROFESSORES E ALUNOS ADOLESCENTES DO ENSINO MÉDIO

Nesta parte da análise e discussão, apresentam-se os resultados das relações entre as diversas variáveis estabelecidas na presente pesquisa. Os resultados foram obtidos, com base no tratamento estatístico dos dados numéricos, utilizando o teste *t* de *Student* para amostras independentes, Qui-quadrado, One-way Anova com teste *post-hoc* Tukey e Correlação de Pearson, com nível de significância $p < 0,05$. Os estilos de liderança dos professores foram calculados pelo escore médio de cada dimensão avaliada (Responsividade, Exigência e Controle Coercitivo), sendo analisados pelo teste *t* de *Student*. Apresentam-se as relações entre as variáveis com duas ou mais categorias e as correlações entre os escores obtidos.

5.2.1 Informações prestadas pelos professores e os dados coletados na pesquisa com os alunos adolescentes

Por meio do teste de correlação de *Pearson*, foram comparados os escores referentes às respostas autodeclaradas pelos professores e os escores obtidos, nas três dimensões da escala de estilos de liderança, respondida pelos alunos: responsivo, exigente e coercitivo, demonstrados na Tabela 23.

Tabela 23 Correlação entre os estilos de liderança dos professores, percebidos pelos alunos adolescentes do ensino médio e estilos autodeclarados pelos professores participantes da pesquisa

		Professor participativo/responsivo (autodeclarado)	Professor exigente (autodeclarado)	Professor coercivo (autodeclarado)
Responsividade	r	0,111*	0,063	-0,044
	p	0,001	0,057	0,183
	n	904	904	904
Exigência	r	-0,004	0,089*	-0,001
	p	0,905	0,008	0,968
	n	905	905	905
Controle Coercitivo	r	-0,058	0,041	0,148*
	p	0,084	0,224	0,000
	n	901	901	901

* $p < 0,05$

O teste de correlação de *Pearson* confirmou a existência de relação significativa entre as autodeclarações dos professores sobre seus estilos de liderança e as percebidas pelos alunos

(Tabela 23). Embora os índices de significância sejam conclusivos, os coeficientes de correlação podem ser considerados baixos (abaixo de 15%), para observações sobre um mesmo objeto (nesse caso, as práticas dos professores). Essa condição pode ser atribuída ao método de coleta diferenciado, para os professores (escala de 1 a 10 pontos, com três itens) e para os alunos (escala IELP, de três pontos, com 56 itens) ou pode, também, ser considerada como fruto de um viés característico da auto-observação.

O dado para professor autoritativo correlaciona-se com o valor de responsividade vista pelos alunos; ou seja, tanto professores quanto alunos consideram importante atitudes como: elogiar o comportamento adequado, incentivar boas ações, mostrar-se como modelo, ser afetivo, preocupar-se com os alunos, ajudar quando alguém necessitar, considerar todos os alunos importantes e sem coerção. No entanto, fica evidente que o professor que se percebe exigente não é responsivo, na percepção dos alunos; por exemplo: cobra tarefas considerando que os alunos podem cumprir, mas não o faz com afetividade. Mas também não exerce controle coercitivo, ou seja, não costuma exceder-se diante de comportamentos inadequados dos alunos.

A relação entre os dados coletados com os professores e alunos, ainda, permite afirmar que professor que admite ser coercitivo apresenta correlação com controle coercitivo percebido pelos alunos. A forma como o professor conduz suas aulas, corresponde à descrição de controle coercitivo feita por Batista e Weber (2015), ou seja, o professor impõe uma situação negativa em sala de aula, utiliza, para isso, ameaças e punições inadequadas, de diversas naturezas. Podem ser: punição positiva, como o exemplo descrito pelos alunos nas entrevistas semiestruturadas – “altera a voz em sala de aula por qualquer coisa (E13)”; punição negativa, quando o professor usa o critério de descontar nota do aluno que está conversando; reforço negativo, o que as autoras denominam como “fuga”, quando o aluno arruma um motivo para não assistir à aula, por exemplo, uma dor de cabeça; e “esquiva”, quando o aluno copia a resposta dada pelo colega para não ser ridicularizado em sala de aula.

A Figura 6 apresenta as divergências entre o que foi autodeclarado pelos professores e o que os alunos percebem sobre eles a respeito de seus estilos de liderança.

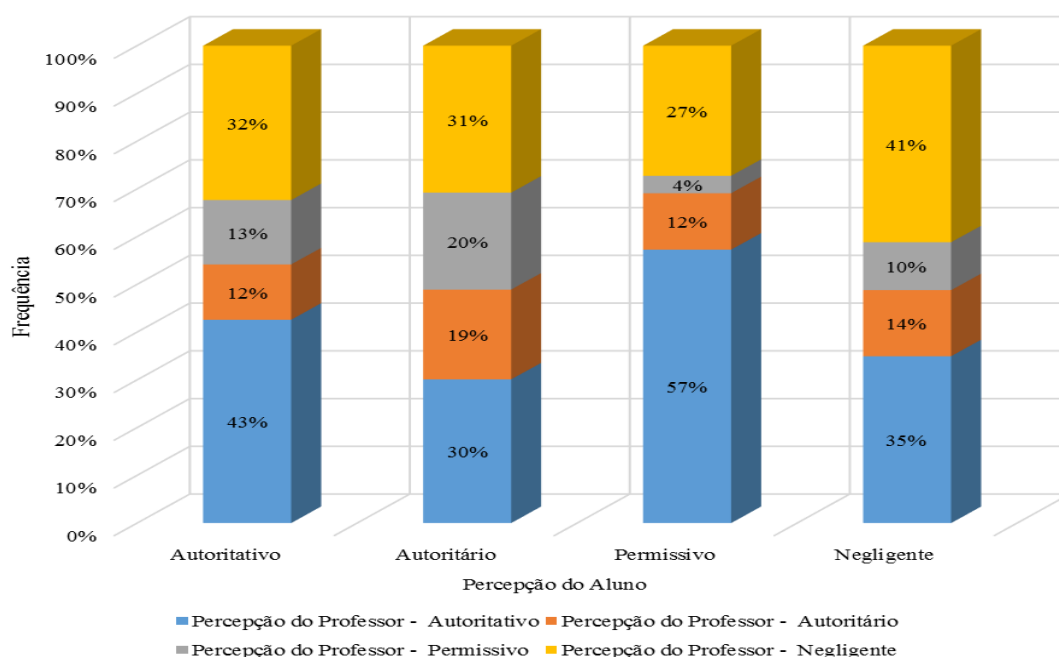


Figura 6. Estilos de liderança de professores na percepção dos professores e alunos participantes da pesquisa.

Segundo os dados da Figura 6, a autodeclaração dos professores que encontra maior consistência com a percepção dos alunos, é o autoritativo (43% é o maior percentual de concordância). A inconsistência, que merece maior destaque nesta análise, é a do professor que se considera autoritativo (43%), mas, de acordo com os alunos, ele seria permissivo (57%) e negligente (35%). Assim como na análise anterior, em que os professores se consideram negligentes e, para os alunos, são autoritativos, neste caso, aparece novamente esta diferenciação. Porém, aqui, os resultados dos alunos indicam que professores autodeclarados autoritativos, para os alunos, são permissivos. Algumas indagações são pertinentes: Por que mais da metade dos professores (57%) se autodeclararam autoritativos? O fato estaria relacionado às características de cada um desses estilos de liderança? Seria por incompreensão de ambas as partes sobre as diferenças entre ser autoritativo e permissivo?

O professor autoritativo contribui, para a autonomia do aluno na realização das atividades escolares, funcionando como um reforço positivo na sua aprendizagem, bem como suporte, durante as dificuldades sentidas pelos alunos, no decorrer das aulas. Segundo Lopes (2013), um professor que mantém o equilíbrio entre responsividade e exigência tende a ser melhor aceito entre os alunos e, conseqüentemente, torna-se um agente facilitador para o sucesso escolar.

Para tentar desvendar estes questionamentos, optou-se por resgatar as definições desses estilos, descritas por Batista e Weber (2015, p.34). Segundo as autoras, o estilo

autoritativo está relacionado à capacidade do professor de combinar as dimensões de responsividade e exigência de forma equilibrada. Nesse estilo, o professor exigente estabelece regras, limites e monitora o comportamento dos alunos, predominando as “contingências positivas reforçadoras”. As autoras, também, ressaltam que podem aparecer contingências aversivas, não coercivas, de pouca intensidade, o suficiente para produzir as mudanças comportamentais desejadas. As respostas às indagações feitas poderiam ser explicadas a partir dessa concepção de estilo de liderança de professores. Ou seja, os alunos estariam considerando o professor como permissivo e não autoritativo, por usar de contingências aversivas de pouca intensidade, não compreendendo o princípio de equilíbrio entre responsividade e exigência. Por outro lado, o professor se considera autoritativo, porque estabelece regras, limites e monitora o comportamento dos alunos, porém não levando em conta o nível de exigência no cumprimento dessas normas.

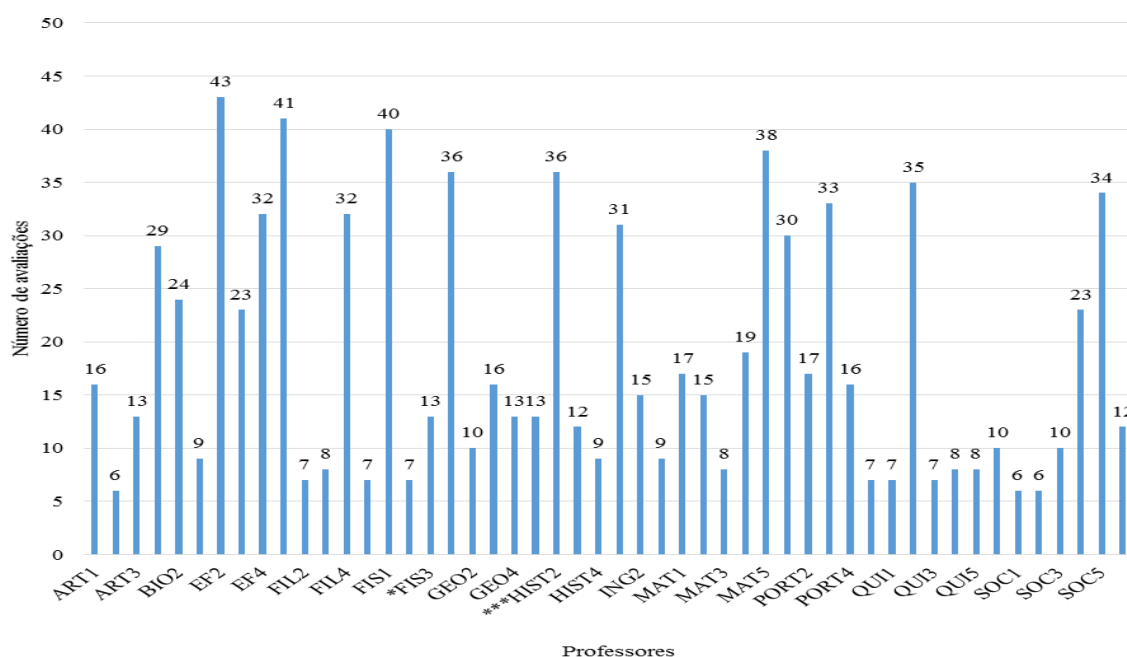
Ainda, segundo Batista e Weber (2015), o estilo de liderança permissivo está presente em professores responsivos, porém não exigentes. Não estabelecem regras e limites apropriados ou até estabelecem, mas não deixam explícitas as consequências advindas quando os alunos não as cumprem. De acordo com esta definição, os alunos consideram permissivos os professores que se autodeclaram autoritativos, justamente, porque não são exigentes. Ou seja, os professores acham que são autoritativos, no entanto esse pensamento difere da sua prática. Vale ressaltar, também, que os professores podem e, geralmente, têm atitudes diferenciadas para alunos diferentes.

O trabalho realizado por Dias (2016) procurou identificar se os estilos de liderança predominantes nos professores influenciam no comportamento acadêmico dos alunos. Apesar do estudo ser realizado com alunos menores (4º ano do ensino fundamental), considera-se bastante pertinente ao presente estudo, haja vista que seus resultados, também, apontam para a predominância dos estilos autoritativo e negligente entre os professores e o nível de controle coercitivo avaliado pelos alunos foi considerado alto. O estudo, ainda, destaca resultados mais positivos quando os comportamentos estão relacionados à interação entre professor-aluno.

5.2.2 Relações entre as variáveis sociodemográficas e de trabalho do professor e os estilos de liderança percebidos pelos alunos adolescentes do ensino médio

Nesta parte são apresentadas e discutidas as relações entre as variáveis sociodemográficas (gênero e idade) e de trabalho (formação acadêmica e tempo de serviço em classes com alunos adolescentes do ensino médio) dos professores e os estilos de liderança percebidos pelos alunos. Primeiramente foi analisado o número de avaliações feitas pelos

alunos adolescentes, para cada professor envolvido na pesquisa, como pode ser observado na Figura 7.



*MAT2 e FIS3; **ING3 e PORT5; ***HIST2 e SOC6 mesmo professor, em turmas diferentes.

Figura 7. Número de avaliações recebidas por todos os professores participantes da pesquisa.

Considerando que cada um dos 458 alunos avaliou dois professores, dentre os 47 professores participantes da pesquisa, a coleta desses dados gerou 916 avaliações. Na Figura 7 observa-se que o número de alunos respondentes sobre cada professor variou bastante, entre seis e 43. O professor EF2 aparece com maior número de avaliações (43), enquanto ART2, SOC1 e SOC2 tiveram o menor número de avaliações. A metodologia usada na coleta de dados não permitiu aproximar o número de avaliações entre todos os professores participantes da pesquisa, considerando que todos os professores das turmas pesquisadas concordaram com sua participação e o número de turmas que cada professor ministra aulas difere bastante. Portanto é justificável que um professor, por exemplo, EF2, tenha sido avaliado por mais alunos, justamente, porque é regente na maioria das turmas envolvidas com a pesquisa.

Conforme afirma Urbina (2007), o escore bruto obtido na correção de uma escala representa alguns aspectos do desempenho de uma pessoa, porém, por si só, não transmite qualquer significado; por isso, nesta pesquisa, utilizou-se o escore médio obtido por cada professor, independentemente do número de avaliações recebidas. Os resultados do escore médio de responsividade (R), exigência (E) e controle coercitivo (CC) de cada professor, com base na percepção dos alunos adolescentes do ensino médio, estão descritos na Tabela 24.

Tabela 24 Escores de responsividade (R), exigência (E) e controle coercitivo (CC) médio de cada professor participante da pesquisa, percebidos pelos alunos adolescentes do ensino médio

Escalas*				
	R	E	CC	
N	458	458	458	
Média	42,17	34,37	26,70	
Mediana	43,00	35,00	25,00	
Desvio-padrão	8,55931	6,06847	6,83708	
Mínimo	21,00	16,00	19,00	
Máximo	63,00	48,00	56,00	
Professor	Respondentes	R Média	E Média	CC Médio
ART1	16	45,13	35,63	23,75
ART2	6	36,50	28,00	22,00
ART3	13	45,31	36,31	22,85
BIO1	29	43,90	33,07	22,90
BIO2	24	41,38	34,92	27,96
EF1	9	41,56	33,11	23,00
EF2	43	42,93	33,86	22,55
EF3	23	38,43	28,61	22,52
EF4	32	42,47	35,53	26,41
FIL1	41	42,29	37,07	25,19
FIL2	7	46,83	37,50	24,67
FIL3	8	40,57	31,29	23,57
FIL4	32	44,34	32,72	27,75
FIL5	7	44,80	34,40	23,40
FIS1	40	38,27	33,67	33,07
FIS2	7	47,17	38,33	22,50
FIS3	13	34,85	29,54	29,69
GEO1	36	43,11	35,47	30,91
GEO2	10	35,80	31,18	25,45
GEO3	16	37,81	32,56	29,38
GEO4	13	32,31	36,69	34,85
HIST1	13	40,46	33,46	24,38
HIST2	36	39,22	34,33	29,03
HIST3	12	55,83	40,00	22,33
HIST4	9	39,89	33,78	26,44
INGL1	31	38,90	31,71	27,74
INGL2	15	42,60	32,93	29,27
INGL3	9	37,67	29,00	25,11
MAT1	17	47,88	35,94	22,59
MAT2	15	42,60	33,53	23,60
MAT3	8	44,57	35,29	25,71
MAT4	19	39,00	33,84	28,74
MAT5	38	37,29	33,26	27,78
PORT1	30	41,93	32,77	28,13
PORT2	17	46,35	34,65	23,41
PORT3	33	39,39	34,27	31,97
PORT4	16	46,19	35,63	28,88
PORT5	7	34,60	28,60	30,00
QUI1	7	38,20	32,60	29,20
QUI2	35	43,97	34,43	26,21
QUI3	7	43,50	30,33	22,50
QUI4	8	45,14	37,71	29,57
QUI5	8	41,50	34,00	23,25
QUI6	10	36,60	30,90	26,80
SOC1	6	39,00	30,75	34,75
SOC2	6	38,50	31,25	28,25
SOC3	10	39,60	33,30	23,50

SOC4	23	38,61	32,48	28,00
SOC5	34	46,00	35,52	24,06
SOC6	12	46,42	36,58	23,55
Correlação de Pearson	r	-0,023	0,093	0,210
	p	0,875	0,515	0,140

*R=responsividade, E=exigência, CC=controle coercitivo

Os resultados obtidos, na Tabela 24, mostram que, submetidos à análise de correlação, não foi identificada relação significativa entre os escores médios e o número de respondentes. Assim, não se pode afirmar a existência de um viés de preferência dos alunos por responder a respeito de professores com práticas pedagógicas consideradas boas ou ruins.

Porém, analisando sob outra perspectiva, submetido à análise de comparação com teste *t* de *Student* para amostras pareadas, nos escores obtidos pelos dois questionários respondidos pelo mesmo aluno, os resultados são significativos, como pode ser observado na Tabela 25.

Tabela 25 Resultado da análise de comparação com teste *t* de *Student* para amostras pareadas, considerando os dois professores que cada aluno participante da pesquisa avaliou

	Questionário	n	média	t	gl	p
Responsividade	Prof. 1	456	41,22	-1,837	455	0,067
	Prof. 2	456	42,10			
Exigência	Prof. 1	456	33,57	-2,723	455	0,007
	Prof. 2	456	34,34			
Controle coercitivo	Prof. 1	455	26,78	-0,044	454	0,965
	Prof. 2	455	26,80			

Os resultados descritos, na Tabela 25, permitem afirmar que, ao submeter à análise de comparação com teste *t* de *Student* para amostras pareadas, considerando os escores obtidos pelos dois questionários respondidos pelo mesmo aluno, destaca-se a significância apenas para exigência ($t=-2,723$). Não foi oportunizado aos alunos fazer a escolha do professor a avaliar, uma vez que, ao receber o questionário, já estava definido qual professor deveria avaliar, atitude adotada justamente, para garantir que todos os professores que autorizaram sua participação pudessem ser avaliados e, também, para descaracterizar qualquer possibilidade de preferência, por parte dos alunos, por este ou aquele professor. Apesar disso há de se considerar a tendência do aluno “gostar” mais de um professor do que de outro.

A seguir, na Tabela 26, são apresentados os resultados referentes à relação entre o gênero do professor e as dimensões responsividade, exigência e controle coercitivo percebidas pelos alunos.

Tabela 26 Relação entre o gênero dos professores e as dimensões de responsividade, exigência e controle coercitivo percebidas pelos alunos adolescentes do ensino médio

Gênero do professor	n	Média	t	gl	p
----------------------------	----------	--------------	----------	-----------	----------

Responsividade	Masculino	297	41,21	-1,090	902	0,276
	Feminino	607	41,87			
Exigência	Masculino	298	33,68	-0,904	903	0,366
	Feminino	607	34,09			
Controle coercitivo	Masculino	297	25,38	-4,464	688	0,000
	Feminino	604	27,43			

Em relação à variável gênero e as dimensões de responsividade, exigência e controle coercitivo percebidos pelos alunos adolescentes do ensino médio, analisada com utilização do teste *t* de *Student*, foi observada diferença estatisticamente significativa apenas para o controle coercitivo, no qual as mulheres apresentaram maiores escores que os homens (Tabela 26).

Nos debates educacionais, é consenso a constatação da enorme presença de mulheres no magistério, o que se confirma pelas estatísticas divulgadas pelos órgãos responsáveis pelos censos demográficos da educação e com a literatura estudada. Percebe-se, no entanto, que é bem menos frequente a reflexão sobre os aspectos contraditórios instituídos nesse contexto. Como descrito no início desta análise e discussão, as mulheres representam 61,7% da população de professores participantes desta pesquisa e, portanto, quando se observa que as mulheres apresentam maiores escores, para o controle coercitivo, passa a ser relevante incluir essa temática na discussão. Afinal, por que o controle coercitivo está mais presente entre as professoras? Estudos anteriores mostram que essa é uma prática, também, comum em casa, cujas mães são mais coercitivas do que os pais (Glidden, 2015; Leme, Del Prette e Coimbra, 2014; Weber, 2005).

Segundo Bueno e *et al.* (1993) e Vianna (2001), o processo de feminização do magistério associa-se às péssimas condições de trabalho, ao rebaixamento salarial e à “estratificação” sexual da carreira docente, assim como à reprodução de estereótipos por parte da escola. Fato que não explica, por si só, o uso de controle coercitivo por parte das mulheres, mas o que advém dessa condição, aliada a outros fatores comuns às professoras como, por exemplo, a falta de valorização profissional e a dupla jornada de trabalho exercida por parte delas. Outro aspecto que deve ser considerado diz respeito ao aumento das exigências, para a atividade docente na atualidade, que cobra cada vez mais responsabilidades, seja no que se refere às atividades pedagógicas, que são inerentes à profissão, independentemente, de ser homem ou mulher, ou, em razão de questões que extrapolam a mediação com o conhecimento, como a violência e as drogas, cada vez mais presentes entre os adolescentes e nos espaços escolares (Dussel & Gutiérrez, 2006; Fanfani, 2007; Tedesco, 2006;).

Diante das dificuldades pelas quais passam os professores, ressalta-se a presença dos sintomas de estresse, gerado pelo trabalho. Em destaque, a Síndrome de *Bournot*, que se

configura como um problema bastante recorrente, sendo motivo de muitas pesquisas nas áreas da educação, saúde e administração, não só pelo problema em si, mas pelas consequências, como, por exemplo, o alto índice de afastamentos do trabalho e absenteísmo, como destacado anteriormente.

Esse dado se assemelha ao resultado de Weber *et al.* (2015), o qual apontou que o estresse do professor tem, entre suas principais fontes, a indisciplina e a falta de motivação dos alunos, entendido pelo professor por comportamento inadequado e de desinteresse nas aulas. Diante dessas situações, o professor e, como constatado nesta pesquisa, a professora, podem optar por práticas coercitivas, como meio de controlar o comportamento de seus alunos, para poder cumprir com o programa estabelecido para sua disciplina. Outro dado levantado na pesquisa desses autores refere-se à importância de investir nas relações interpessoais no ambiente escolar, bem como priorizar gestões escolares voltadas para as boas relações interpessoais, pois a falta de apoio dos diretores, também, apareceu como uma das fontes mais relevantes de estresse entre os professores.

A relação entre a variável idade do professor e os estilos de liderança percebidos pelos alunos adolescentes do ensino médio, também, configurou-se como fator a ser analisado. Os resultados obtidos estão apresentados na Figura 8.

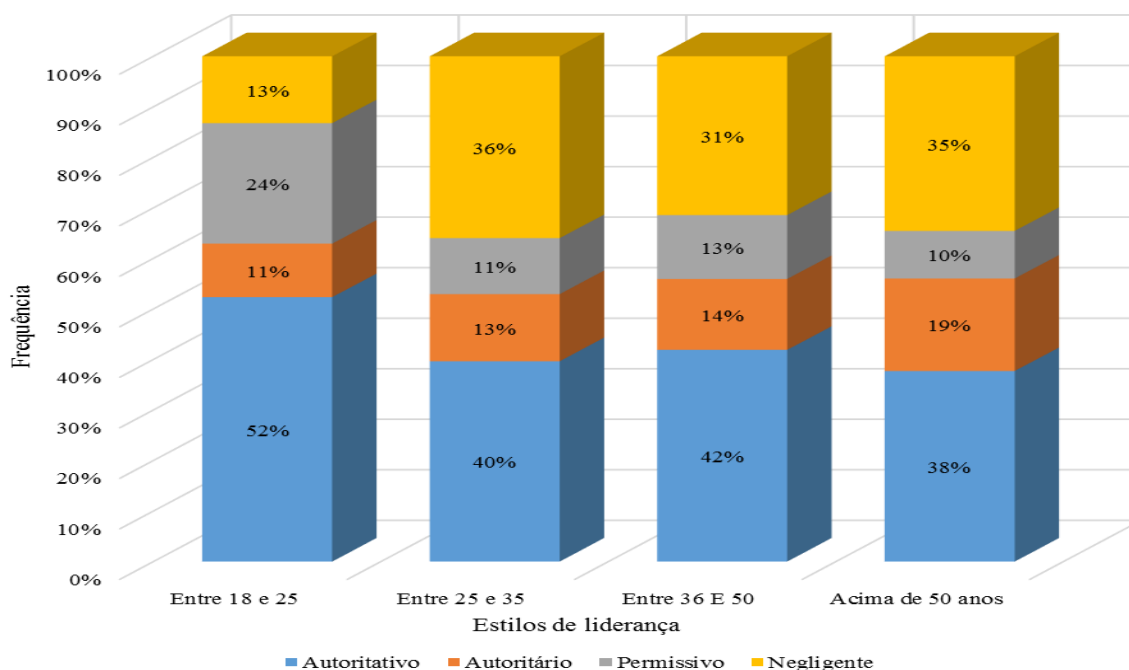


Figura 8. Relação entre a idade do professor e o seu estilo de liderança percebido pelos alunos adolescentes do ensino médio.

Os dados revelam uma tendência de maior escore de responsividade e menor controle coercitivo no grupo de professores mais jovens (18 a 25 anos), de acordo com a percepção dos alunos. Ou seja, os professores jovens, na percepção dos alunos, são mais autoritativos, porém, também, apresentam-se mais permissivos.

A Figura 8 ilustra outro dado que merece ser analisado. Um número elevado de professores entre 25 e 35 anos de idade (36%) e aqueles com mais de 50 anos (35%) foram percebidos pelos alunos como negligentes. Os professores mais velhos foram avaliados pelos alunos como menos responsivos e exigentes.

Algumas hipóteses poderiam ajudar a explicar estes resultados. Dentre elas, poderia sugerir que professores com mais idade, não necessariamente, possuem as melhores práticas educativas, quando estão atuando com alunos adolescentes, apesar da experiência adquirida com o passar do tempo; portanto a formação continuada em serviço, especialmente, para essa parcela de profissionais, seria uma alternativa de mudança desse quadro. Segundo Hargreaves (2004), os professores de hoje precisam estar comprometidos e engajados na busca, no aprimoramento, na análise de sua própria aprendizagem profissional, o que não parece que seja uma prática frequente entre os profissionais de mais idade, ou seja, que se formaram há mais tempo e se intitulam “habilitados plenamente” para o exercício do magistério. Muitas vezes a formação em serviço ocorre, porém os resultados não são satisfatórios.

Outra hipótese para ajudar a explicar o motivo que leva os alunos a perceberem os professores mais velhos como menos autoritativos e mais negligentes, pode estar relacionada ao estresse profissional, pelo qual os professores passam com frequência, reforçando, mais uma vez, as situações mais graves, como já referidas, anteriormente, em relação à Síndrome de *Burnout*. Os estudos desenvolvidos por Weber et al (2015) apontam que os professores são afetados pelo estresse, ocasionado por diferentes situações, podendo ter efeitos adversos à sua saúde e a disciplina e a motivação dos alunos foram consideradas como maior fonte de estresse no trabalho docente.

Segundo Maslach *et al.* (1986), o “esgotamento emocional”, que está presente no cotidiano do professor, quer seja pelas condições de trabalho, excesso de carga horária, dupla jornada de trabalho; pela “despersonalização”, as atitudes de “distanciamento emocional”; ou ainda, pela “falta de realização”, motivada pelos baixos salários, classes com número excessivo de alunos, falta de habilidades para lidar com alunos adolescentes, podem contribuir para que esse professor se torne menos exigente e se preocupe menos com os aspectos físicos, afetivos e sociais dos adolescentes. Ou seja, torna-se mais cômodo não ser responsivo nem exigente. Por isso, não estabelece regras nem limites e, segundo Batista e

Weber (2012), “apenas ministram a aula, expondo os conteúdos propostos, sem atentar às necessidades e dúvidas das crianças” (neste caso, leia-se “adolescentes”).

Outra variável analisada foi a relação entre o tempo de serviço do professor com alunos adolescentes do ensino médio e os estilos de liderança percebidos por estes alunos. A Figura 9 apresenta os resultados encontrados.

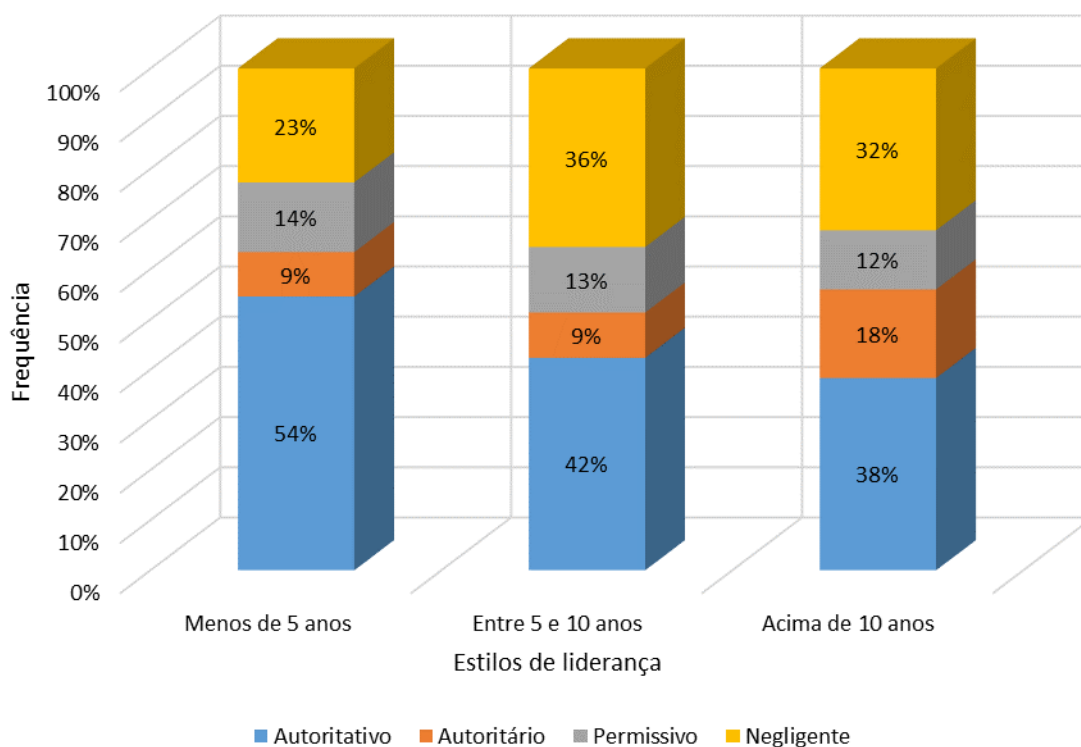


Figura 9. Relação entre o tempo de serviço do professor com alunos adolescentes do ensino médio e os estilos de liderança percebidos pelos alunos.

De acordo com os resultados apresentados na Figura 9, poder-se-ia afirmar que os professores mais jovens têm os melhores resultados, quando se trata das relações interpessoais, na percepção dos alunos adolescentes. Professores com menos tempo de serviço que, teoricamente, são os mais jovens, são mais autoritativos, menos autoritários e menos negligentes na percepção dos alunos. Para os alunos, os professores mais jovens e com menos tempo de serviço são mais autoritativos, mas também se destacam, negativamente, porque são percebidos pelos alunos como um pouco mais permissivos do que os demais profissionais.

Em relação ao tempo de serviço dos professores com alunos adolescentes do ensino médio, foi verificada, por meio do teste Anova, diferença estatisticamente significativa nos escores de responsividade ($F=4,87$, $gl=903$, $p=0,002$), exigência ($F=3,84$, $gl=904$, $p=0,010$) e controle coercitivo ($F=3,52$, $gl=900$, $p=0,015$). Em todas as análises, os professores com

menos de cinco anos de docência apresentaram melhores práticas (maior responsividade, maior exigência e menor controle coercitivo). Professores que lecionam há menos tempo, são mais autoritativos. Por hipótese, poderia afimar que isso tem relação com uma possível proximidade entre as idades dos alunos e professores, haja vista que são professores mais jovens e, conseqüentemente, poderiam compreender melhor os adolescentes. No entanto, isso não é uma regra, pois, dentre os professores com menos tempo de serviço com adolescentes, também, estão professores com maior idade.

Assim a hipótese envolvendo estresse relacionado ao trabalho, parece mais coerente com os dados. A pesquisa realizada por Weber *et al.* (2015) confirma que o estresse do professor está relacionado ao comportamento inadequado dos alunos e o seu desinteresse pela escola. Como esta questão está bem presente entre os jovens, é possível entender que o professor, ao passar mais tempo em sala de aula, torne-se mais estressado e mais coercitivo.

Por sua vez em outros estudos, como de Friedman (1991), afirma-se que quanto maior a experiência profissional do professor menores são os níveis de *Burnout*. São afirmações contraditórias que merecem maior aprofundamento para que siga em uma ou outra direção. Woods (1999) traz outro viés para esta discussão, ao afirmar que o nível de ensino em que o professor atua, é mais relevante do que o tempo de experiência profissional. Talvez pudesse acrescentar outras questões, como as especificidades de cada escola, os encaminhamentos que são feitos pelos gestores da escola, o número de alunos em sala de aula, a presença de alunos oriundos da educação especial e as condições materiais de trabalho do professor.

Em seguida, tratou-se da relação entre a formação acadêmica do professor e os estilos de liderança percebidos pelos alunos adolescentes do ensino médio. Para essa análise, optou-se em agrupar os professores com ensino superior completo, considerando os licenciados e bacharéis, os professores com especialização, considerada a pós-graduação *lato sensu* e, por último, os professores com mestrado e doutorado. A Figura 10 revela os resultados encontrados.

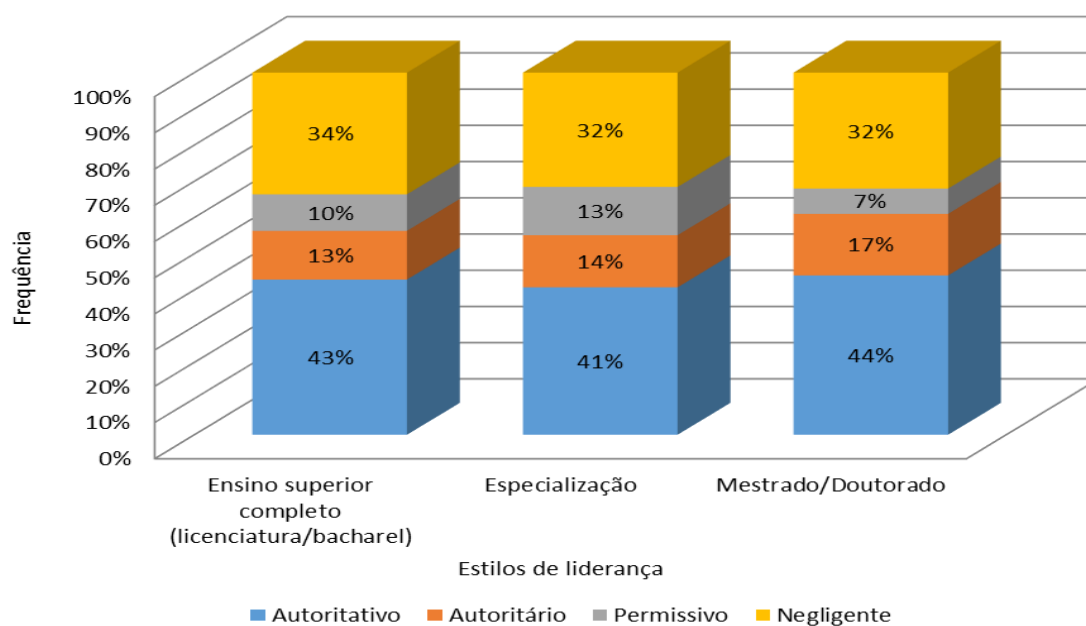


Figura 10. Relação entre a formação acadêmica dos professores participantes da pesquisa e os estilos de liderança percebidos pelos alunos adolescentes do ensino médio ($\chi^2=4,77$, $gl=6$, $p=0,574$).

Considerando a formação acadêmica e os estilos de liderança dos professores (Figura 10), percebidos pelos alunos adolescentes, observa-se que não existe diferença entre estilos e formação acadêmica do professor. De acordo com estes resultados, poder-se-ia afirmar que não é a formação acadêmica que faz a diferença, quando se trata do estilo de liderança do professor, ou seja, como já foi afirmado anteriormente, não basta melhorar a sua titulação, mas fazer com que essa formação seja de qualidade e apropriada para cada realidade, que se apresente ao profissional da educação.

Os resultados podem sugerir que estudar mais não significa melhor estilo de liderança. Entretanto, como o percentual de professores participantes da amostra com o título de mestre e doutor é muito pequeno (8,5%) em relação aos licenciados e especialistas, não seria um resultado conclusivo. Fato que poderia ser testado, por meio de pesquisa sobre o trabalho especificamente desses profissionais, na educação básica, que não é muito comum no Brasil, pois, geralmente, após a conclusão do mestrado e, principalmente, do doutorado migram para o ensino superior, deixando de atuar na educação básica.

Ainda, a respeito da formação acadêmica do professor no Brasil, algumas questões envolvendo os cursos de licenciatura merecem destaque. Segundo Gatti (2010), após a publicação da Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), foram propostas várias alterações, tanto para as instituições formadoras como para os cursos de formação de professores; no entanto, mesmo com todos os ajustes efetuados, a partir dessa lei,

nos últimos anos, observa-se, nas licenciaturas (por exemplo: licenciatura em Química, em Física, em Geografia, entre outras), a prevalência da histórica ideia de formação com foco na área disciplinar específica, com pequeno espaço para a formação pedagógica. A mesma autora afirma que, apesar de estarmos no século XXI e das ações mais integradoras instituídas pelas academias brasileiras, ainda verifica-se, na prática, a “prevalência” do modelo consagrado no século passado.

Em outro estudo, Gatti e Barreto (2009) apontam questões como as características dos alunos das licenciaturas, quem são esses alunos e suas expectativas profissionais. Quando os alunos das licenciaturas foram inquiridos sobre a principal razão que os levou a fazer essa escolha, desconsiderando a parcela que afirmou “porque quero ser professor”, mais da metade deles justificou como sendo uma alternativa no caso de não haver possibilidade de exercício de outra atividade. Por exemplo: uma licenciatura em Química, como garantia de emprego, caso não tenha sucesso junto a uma empresa ligada à indústria química ou farmacêutica. O estudo, ainda, apontou que 50,4% dos alunos de licenciaturas situam-se nas faixas de renda familiar média de até dez salários mínimos. Quanto à idade, o estudo mostrou que menos da metade do conjunto dos licenciados se encontra na faixa etária considerada ideal para essa formação, que seria de 18 a 24 anos e que 75,4% dos licenciados são mulheres.

Esse quadro parece mostrar um desestímulo por parte dos licenciados, que acabam não almejando alcançar patamares mais elevados, na sua formação acadêmica e, quando o fazem, distanciam-se da educação básica (como descrito, anteriormente, poucos doutores, após adquirirem esse título, permanecem atuando na educação básica, preferindo migrar para o ensino superior) ou que a complementação da formação tem o objetivo quase que exclusivo de melhoria salarial.

Outro aspecto que merece destaque, neste momento da discussão, é o fato de que 76,6% dos professores participantes da pesquisa estão enquadrados na categoria de especialistas, percentual relevante, considerando que um profissional com especialização, teoricamente, estaria mais preparado para exercer sua profissão. No entanto algumas críticas, também, poderiam ser feitas a respeito do formato dos cursos de especialização, sobretudo, na área do magistério, realizados no Brasil. Realidade bastante diferente de outros países como Portugal, onde todos os professores do ensino secundário (equivalente ao ensino médio no Brasil), logo após a licenciatura já cursam pelo menos o mestrado, sendo comum a presença de doutores, inclusive, no infantário (etapa equivalente à educação infantil no Brasil).

Pode-se verificar que os cursos de especialização oferecidos aos professores, em praticamente todo território brasileiro, são abundantes e bastante heterogêneos. Em sua

maioria, não é exigido credenciamento ou reconhecimento, pois são realizados como extensão universitária ou pós-graduação *lato sensu*. Muitos desses cursos, em geral custeados pelos próprios interessados, são ofertados pela educação a distância (EaD), que vão do formato totalmente a distância, passando pelo semipresencial, com alguns encontros previamente marcados, até aqueles de natureza presencial. Ainda prolifera a oferta do curso combinada com a oferta do “material didático impresso e mais recentemente material *online*”, que, muitas vezes, caracteriza-se por uma formação continuada precária, nem sempre garantindo um aprofundamento teórico e eficaz. Parece mais uma forma de compensar uma “má formação” acadêmica inicial e garantir uma titulação ao professor para fins de progressão salarial na carreira (Gatti, 2008).

Para Tardif e Lessard (2005), o magistério não pode ser relegado a segundo plano. Ele se constitui num dos alicerces para as transformações pelas quais passam as sociedades contemporâneas. Nessa perspectiva, torna-se relevante considerar os dados de pesquisa, aqui apresentados, que parecem ter sentido, quando apontam para a triste constatação: ter uma formação maior não significa ser um professor melhor e ter um estilo de liderança mais adequado para atuar na educação básica. Há de se pensar, exaustivamente, na formação inicial, preparando, adequadamente, os jovens que irão ingressar no magistério, mas, sobretudo, na formação em serviço do professor que já se encontra na escola.

Outro fato a ser analisado se refere ao nível de controle coercitivo exercido pelo professor e a sua formação acadêmica. A fim de fazer essa relação, percebe-se forte diferenciação entre as diferentes licenciaturas, como pode ser visualizado na Figura 11.

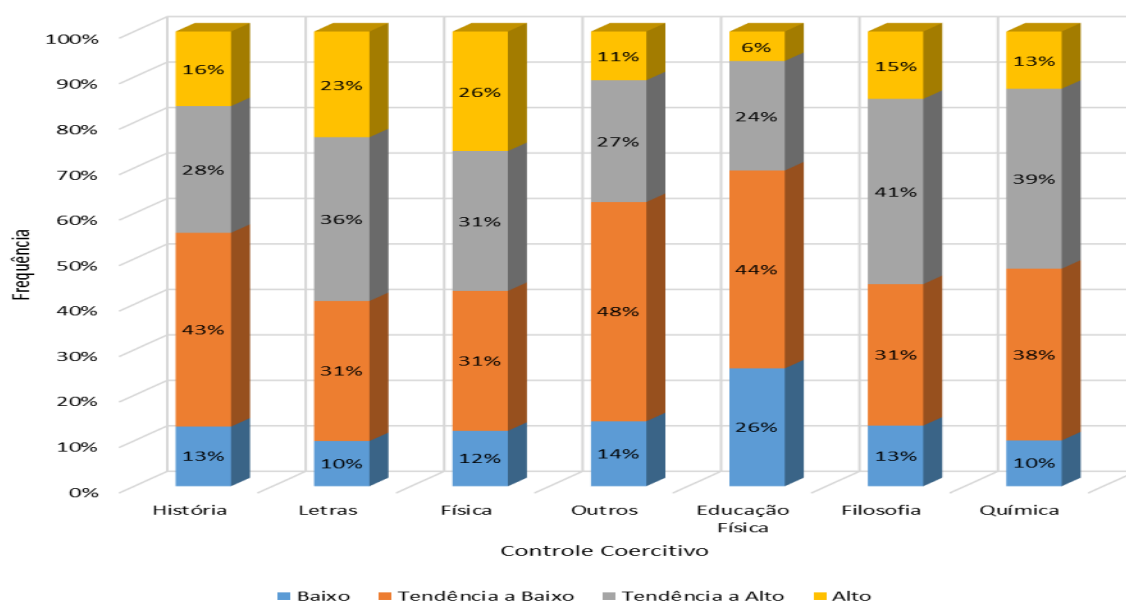


Figura 11. Relação entre a formação acadêmica dos professores participantes da pesquisa e o controle coercitivo percebido pelos alunos adolescentes do ensino médio ($\chi^2=50,881$, gl=18, $p=0,000$).

Os resultados apresentados na Figura 11 indicam diferenças quando relacionado à formação acadêmica do professor e o controle coercitivo empregado por ele ($\chi^2=50,881$, $gl=18$, $p=0,00$). Os professores com licenciatura em Física se destacam com alto grau de controle coercitivo em suas aulas (26%), seguidos pelos professores com licenciatura em Letras. Resultado mais expressivo, ainda, se considerar o alto controle coercitivo e “tendência a alto” controle coercitivo que chega a 57% e 59%, respectivamente. Por outro lado, os que aparecem com baixo grau de controle coercitivo são os professores com licenciatura em Educação Física (6%), não significando, necessariamente, que tenham melhores estilos de liderança na percepção dos alunos. Os resultados podem sugerir uma relação com o grau de dificuldade de aprendizagem apresentado pelos alunos; ou seja, professores que ministram disciplinas que os alunos têm menos dificuldade de compreensão do conteúdo são menos coercitivos, por exemplo, Educação Física, confrontando com disciplinas originárias de áreas nas quais, geralmente, os alunos apresentam mais dificuldade de compreensão do conteúdo como a Física, em que os professores foram percebidos pelos alunos com maior grau de controle coercitivo. Sidman (1995) já afirmava que “nós vivemos em um mundo coercitivo/aversivo, bombardeados por sinais de perigo e ameaças, por meio do controle coercitivo/aversivo”.

Alguns argumentos poderiam ser acrescentados, com base nesses resultados, dentre eles a cobrança que se faz às crianças e jovens, por parte da escola e da sociedade, a respeito do domínio de conceitos básicos, em algumas áreas do conhecimento, como Física, que, neste caso, os professores foram percebidos como mais coercitivos. Segundo Batista e Weber (2015), a punição é amplamente utilizada na educação, quando se deseja suprimir um comportamento inadequado. E, neste caso, a não aprendizagem da Física poderia ser esse comportamento indesejado. Essa punição, muitas vezes, pode acontecer de forma velada, como as notas baixas, que ainda é o sistema de avaliação mais usado pelas escolas brasileiras, chegando ao extremo que seria a reprovação ou retenção (termo usado por algumas instituições de ensino), piorada, principalmente, porque, em geral, o aluno terá que estudar, novamente, todas as disciplinas, mesmo que não tenha alcançado média para aprovação somente em uma determinada disciplina.

Mais adiante serão apresentados os resultados com o questionamento feito aos alunos, nas entrevistas semiestruturadas, a respeito da disciplina de que mais gostam e da que menos gostam. Curiosamente, os alunos que participaram da entrevista semiestruturada indicaram as disciplinas de História e Química como sendo as que mais gostam, justificando, por exemplo:

“A professora estimula os alunos”; “Porque interage com os outros alunos”; “A professora explica bem o conteúdo”. Os mesmos alunos apontaram Física como aquela de que menos gostam e deram como justificativa: “Não entende a matéria”, “O professor é confuso na explicação”, “Professor não interage, não sai da rotina. É sempre a mesma coisa”.

Segundo Carvalho (2014), as dificuldades que boa parte dos alunos apresenta, ao longo dos anos escolares, a respeito da aprendizagem da Matemática e, por consequência, da Física, têm relação com os processos mentais básicos para a aprendizagem das operações matemáticas, que são: correspondência, comparação, classificação, sequenciação, seriação, inclusão e conservação. Percebe-se que esta preocupação deve existir desde os primeiros anos escolares, inclusive, na primeira etapa da educação básica que é a educação infantil, por meio das atividades lúdicas. Será que os professores que ministram as disciplinas baseadas na matemática tiveram em sua formação acadêmica o necessário preparo para saber lidar com essas questões?

Silva (2008) afirma que as disciplinas que compõem a área das exatas são as que os jovens demonstram mais dificuldades. Para compreender como se processa essa dificuldade, foi desenvolvida, na França, desde 1980, uma abordagem em termos de relação com o saber, que priorize a questão do sentido, procurando desmistificar preconceitos e estereótipos em relação a essa área do conhecimento. Os resultados apresentados, a partir dos estudos realizados na França, coletados baseando-se na percepção dos alunos adolescentes, confirmam esse “medo” das exatas pelos alunos.

Além de analisar as possíveis relações entre o controle coercitivo percebido pelos alunos e o tempo de serviço e a formação acadêmica dos professores, a pesquisa também procurou saber se existe diferença significativa entre a percepção dos alunos matriculados no primeiro ano do ensino médio, teoricamente, os mais novos e os alunos matriculados no terceiro ano do ensino médio, os mais velhos. A Tabela 27 aponta os resultados, considerando as dimensões de responsividade, exigência e controle coercitivo percebidos pelos alunos.

Tabela 27 Relação entre o ano escolar categorizado do aluno e as dimensões de responsividade, exigência e controle coercitivo dos professores do ensino médio

	Ano escolar (categorizado)	n	Média	Desvio- padrão	t	gl	P
Responsividade	Primeiro Ano	266	41,3722	8,85995	0,511	455	0,609
	Terceiro Ano	191	40,9581	8,06215			
Exigência	Primeiro Ano	265	34,0415	6,68970	1,790	456	0,074
	Terceiro Ano	193	32,9119	6,63855			
Controle coercitivo	Primeiro Ano	264	27,1667	6,99176	1,347	455	0,179
	Terceiro Ano	193	26,2694	7,09239			

Os dados apresentados na Tabela 27, revelam que, por meio do teste t de *Student*, não foi identificada diferença estatisticamente significativa entre percepção de alunos de primeiro e de terceiro ano do ensino médio. Ou seja, parece que o fato de os alunos conhecerem os professores há mais tempo, não se configura como relevante, quando perguntados sobre o nível de responsividade, exigência e controle coercitivo empregado pelos seus professores.

Porém, quando se trata dos estilos de liderança dos professores que lecionam nos diferentes anos, os alunos matriculados no primeiro ano e no terceiro ano do ensino médio têm percepções diferentes. A Figura 12 apresenta os resultados comparativos entre os professores que lecionam somente para os alunos iniciantes, aqueles que lecionam somente para os alunos concluintes (ou seja, terceiro ano) e o terceiro grupo de professores, que transita entre as duas realidades.

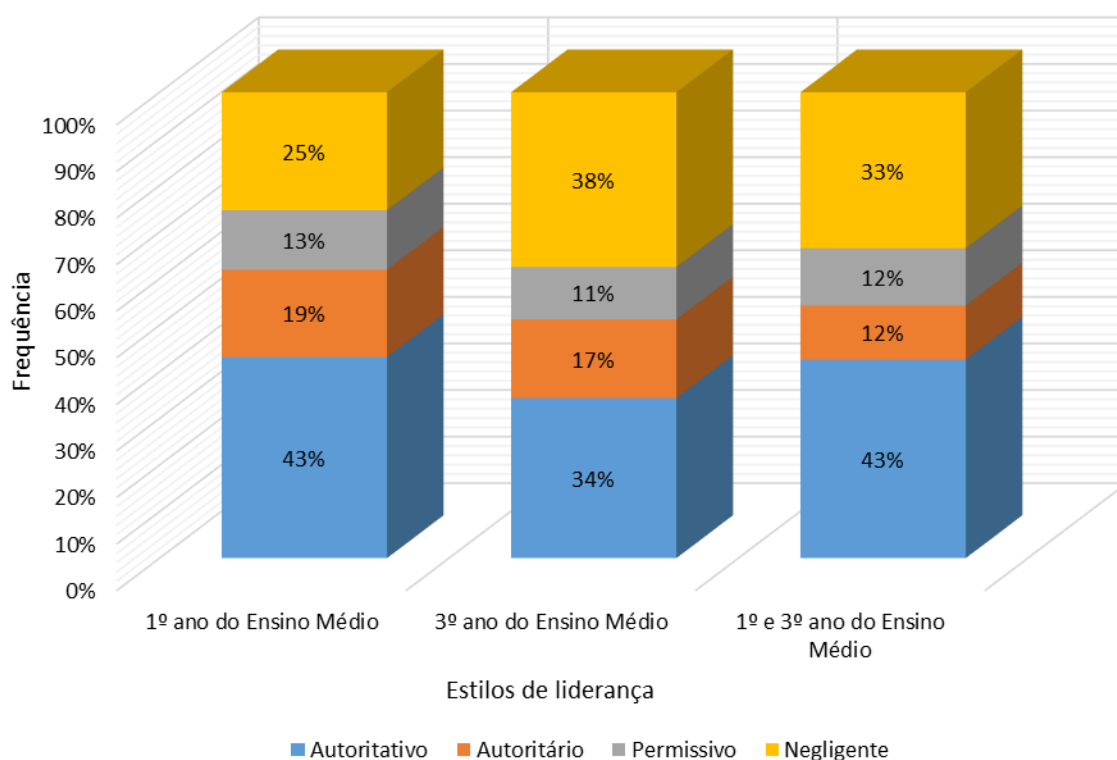


Figura 12. Percepção dos alunos matriculados no primeiro e terceiro ano do ensino médio sobre os estilos de liderança de professores ($\chi^2=13,09$, $gl=9$, $p=0,042$).

Observa-se, na Figura 12, que os professores que lecionam somente nas classes de primeiro ano são menos negligentes (26%) do que aqueles que lecionam para o terceiro ano ou que transitam entre o primeiro e o terceiro ano. Os resultados sugerem que lecionar somente para as classes do primeiro ano pode se configurar como fator positivo; no entanto o

quadro muda, quando se trata dos professores que lecionam somente para o terceiro ano, os quais foram considerados pelos alunos como mais negligentes.

Outra forma de identificar os estilos de liderança dos professores de forma mais ampliada foi agrupando as diferentes disciplinas em áreas do conhecimento¹⁸. Para viabilizar essa análise, foi usado o teste Qui-quadrado e os resultados estão dispostos na Figura 13.

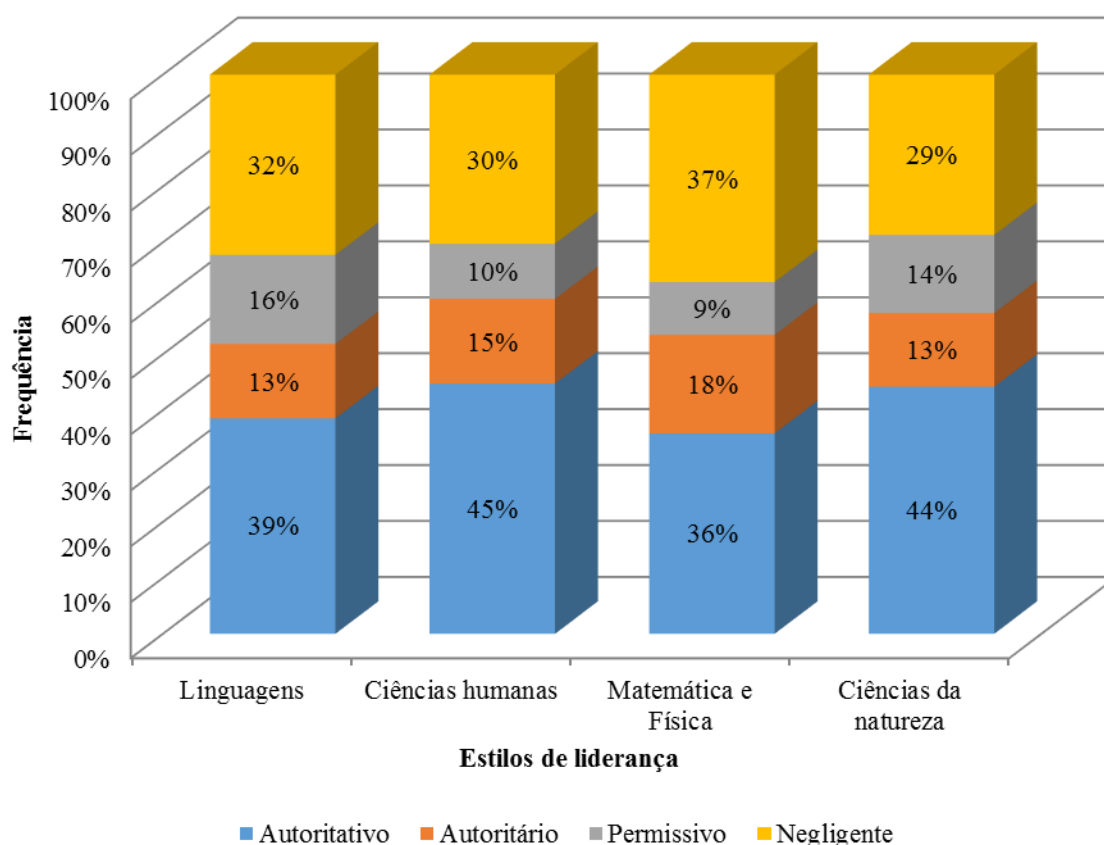


Figura 13. Relação entre a área de conhecimento dos professores participantes da pesquisa e os estilos de liderança percebidos pelos alunos ($\chi^2=12,911$, $gl=9$, $p=0,167$).

Considerando que foram avaliados somente quatro professores de Matemática e três de Física, número considerado muito baixo para viabilizar o teste Qui-quadrado, optou-se em agrupar os professores dessas duas disciplinas, pois fazem parte de áreas afins e os professores transitam entre as duas disciplinas, haja vista que essas habilitações permitem que o professor ministre aulas de Matemática e Física (Figura 13). No entanto as disciplinas agrupadas podem não revelar características, que sejam próprias a cada disciplina, mas os resultados servem para fazer a análise entre as áreas do conhecimento.

¹⁸ Componentes curriculares obrigatórios previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996) e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCN) (2013) que integram as áreas do conhecimento no ensino médio.

Embora não revelando diferença significativa para os estilos de liderança percebidos pelos alunos adolescentes e as diversas áreas de conhecimento do professor ($\chi^2=12,911$, $gl=9$, $p=0,167$), existem tendências interessantes, que merecem destaque, como o grupo de professores de Matemática/Física, que, segundo a percepção dos alunos, são mais negligentes e menos autoritativos, justamente na área de estudos em que os alunos apresentam mais dificuldade de apreensão dos conteúdos, conforme relatos nas entrevistas com os alunos do Ensino Médio. Os professores de Ciências Humanas foram vistos como os mais autoritativos.

Nesta mesma análise, procurou-se saber como seria o grau de controle coercitivo percebido pelos alunos, considerando o agrupamento por áreas de formação acadêmica, conforme pode ser visualizado na Figura 14.

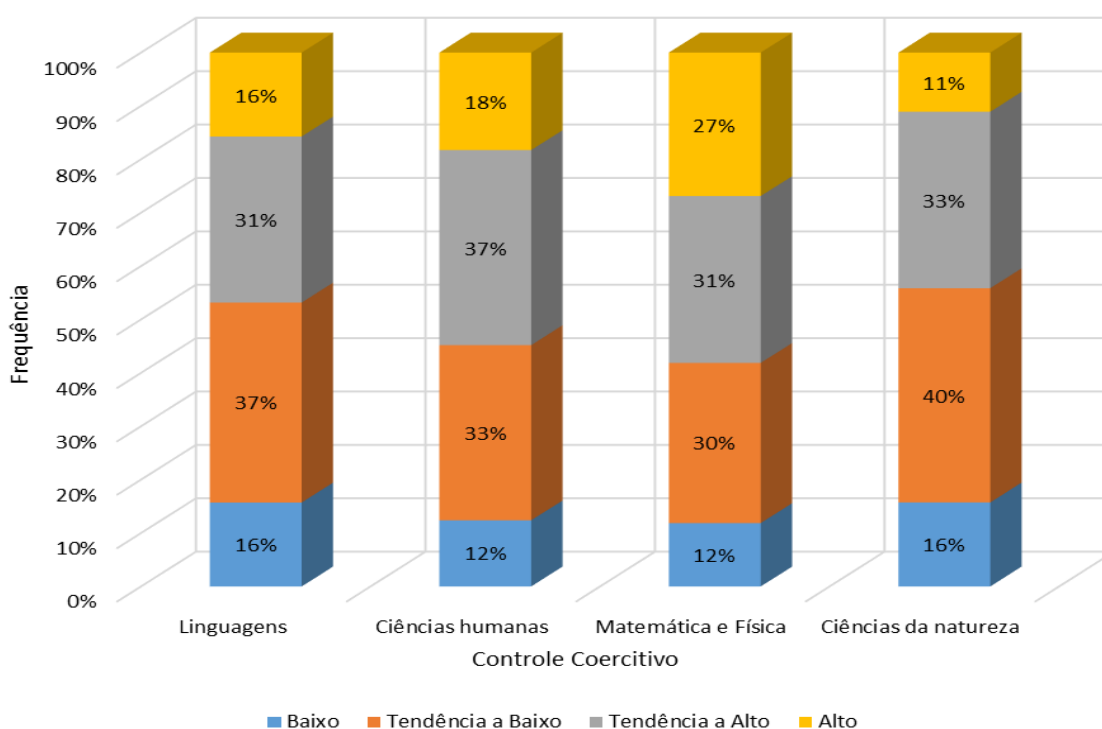


Figura 14. Relação entre as disciplinas ministradas pelos professores, agrupadas por áreas do conhecimento, e o controle coercitivo percebido pelos alunos adolescentes do ensino médio ($\chi^2=17,29$, $gl=9$, $p=0,044$).

Os dados (Figura 14) apresentam, novamente, destaque negativo, para os professores de Matemática/Física, área do conhecimento em que o controle coercitivo se sobressai. Ou seja, são considerados pelos alunos como mais negligentes e coercitivos. Mais uma vez os professores dessa área aparecem como “vilões da história” com controle coercitivo em suas aulas.

Segundo Silveira (2011), existe uma heterogeneidade no discurso dos alunos, quando afirmam que Matemática e Física são difíceis. Geralmente é um discurso que repete o que os

outros alunos falaram dessas disciplinas, constituindo-se num discurso pré-construído, causando nos alunos um sentimento de medo e até mesmo desinteresse pelos resultados que o estudo poderia lhes proporcionar.

A fim de aprofundar a análise, por meio do teste Anova e do teste *Tukey*, foram comparados os escores de responsividade, exigência e controle coercitivo de professores das disciplinas individualizadas. Num primeiro momento, considerando as três dimensões juntas (responsividade, exigência e controle coercitivo) e depois desmembrando cada uma dessas dimensões. Os dados estão descritos na Tabela 28.

Tabela 28 Escores de responsividade, exigência e controle coercitivo dos professores participantes da pesquisa, percebidos pelos alunos adolescentes do ensino médio segundo o teste Anova e o teste *Tukey*

	GI	F	P
Responsividade	914	3,395	0,000
Exigência	915	1,958	0,030
Controle coercitivo	911	11,521	0,000
Dimensões	Menores média		Maiores médias
Responsividade	Física		Arte
Exigência	LEM - Inglês		Arte
			Filosofia
			Geografia
			História
Controle coercitivo	Arte		Física
	Educação Física		
	Biologia		

Relatadas apenas diferenças significativas segundo o teste *Tukey*.

As demais disciplinas que compõem a matriz curricular da escola apresentaram médias indiferenciadas nas três dimensões, por isso, não estão descritas na Tabela 28. Observa-se que Física se destaca, negativamente, em responsividade, como a menor média e o maior controle coercitivo. No desmembramento das disciplinas e a análise individual de cada uma delas, o destaque negativo aparece na disciplina de Física e não em Matemática. Fato que pode, provavelmente, explicar os altos índices de coerção entre os profissionais da área de Matemática/Física. Ou seja, confirma-se o alto grau de controle coercitivo por parte dos professores de Física e não dos de Matemática.

Mais adiante se evidencia outra questão, bastante presente nas discussões educacionais, que se refere à educação especial e à inclusão dos alunos com necessidades especiais nas turmas regulares. Procurou-se saber qual a percepção dos alunos adolescentes do ensino médio sobre o emprego ou não de controle coercitivo pelos professores que possuem alunos oriundos da educação especial em suas classes.

Primeiramente, a tabela 29 apresenta os resultados referentes ao grau de responsividade, exigência e controle coercitivo empregado pelos professores do ensino médio,

na presença ou não de alunos oriundos da educação especial, percebido pelos alunos adolescentes.

Tabela 29 Responsividade, exigência e controle coercitivo dos professores do ensino médio que trabalham em classes que também têm alunos adolescentes oriundos da educação especial, segundo a percepção dos alunos

	Aluno da educação especial	n	Média	t	gl	p
Responsividade	Sim	595	41,66	1,303	394	0,193
	Não	240	40,76			
Exigência	Sim	595	34,06	1,506	395	0,133
	Não	240	33,27			
Controle coercitivo	Sim	592	27,05	2,033	829	0,042*
	Não	239	25,97			

*p<0,05

Os dados da Tabela 29 indicam controle coercitivo um pouco maior, por parte dos professores que contam com alunos da educação especial em suas classes. Este dado sugere que o professor usa de maior controle coercitivo, durante o desenvolvimento de suas atividades em sala de aula, quando tem alunos nessa condição, no entanto há de se considerar o tipo de deficiência ou transtorno presente, pois as análises seguintes vão apontar resultados diferentes, para duas situações, que se destacaram no perfil das classes estudadas: Deficiência Intelectual (DI) e Transtorno de Déficit de Atenção (TDA)/Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH).

Mesmo antes de aprofundar a análise dos resultados, considerando o tipo de deficiência ou transtorno, a literatura apresenta algumas questões para se pensar. Segundo Mantoan (2015), faz-se necessário promover profundas mudanças na escola, questionando a organização curricular e o trabalho pedagógico do professor, objetivando garantir que a inclusão ocorra de fato. Há de se considerar as dificuldades que a escola enfrenta, para receber esse aluno com deficiência ou transtorno e, de fato, praticar a inclusão, que significa “não deixar ninguém de fora”, passando, obrigatoriamente, pelo compromisso coletivo de professores, gestores escolares, pais e sociedade em geral; ou seja, “ressignificar o papel da escola”.

A educação especial passou por muitas transformações, nas últimas décadas, contribuindo com mudanças significativas na educação em nível internacional, culminando em 2008, no Brasil, com a elaboração da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Ministério da Educação, 2008), que orientou a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, transformando-se numa evolução sem precedentes no acesso de pessoas com deficiência à escola regular. Desde então muita coisa mudou: paradigmas foram modificados, foram aprovadas leis garantindo esses direitos, prédios escolares novos foram construídos respeitando as normas de

acessibilidade e mobilidade, construções mais antigas sofreram alguns ajustes em todas as regiões brasileiras. Porém afirmar a existência desses avanços, sobretudo, pela garantia de matrícula, garantia de recursos e financiamento público, para o acesso dessas pessoas à escola regular, não significa que os problemas foram resolvidos, considerando que a exclusão escolar da pessoa com deficiência é uma marca histórica, em nossa sociedade e, ainda, tem um longo caminho a percorrer.

Essa questão discutida no âmbito da sala de aula faz parte desses desafios que ainda, precisam ser superados. Uma das questões propostas por esta pesquisa trata exatamente da percepção dos alunos a respeito dos estilos de liderança dos professores nas turmas onde estão presentes pessoas com deficiência. Como descrito no perfil dos professores participantes da pesquisa, constatou-se a existência de alunos da educação especial, frequentando as classes desses professores, apesar de 6,4% deles afirmarem não saber da existência desses alunos.

O questionário respondido pelos professores, para coleta de dados para esta pesquisa, continha três questões solicitando informações sobre a presença ou não de alunos com necessidades educativas especiais em suas classes. Na questão de número 11, o professor deveria afirmar seu conhecimento sobre a presença desse aluno em suas classes; na questão de número 12, deveria assinalar, em havendo aluno com NEE em suas classes, se esse aluno tem cegueira, surdez, deficiência intelectual (DI), deficiência múltipla, baixa visão, surdocegueira, deficiência auditiva, deficiência física, um Transtorno Global do Desenvolvimento, o Transtorno de Déficit de Atenção (TDA), Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH), Altas Habilidades/Superdotação e na questão de número 13, na existência desse alunado em suas classes, se algum deles faz uso de cadeiras de rodas, muletas, material didático adaptado, se é acompanhado por intérprete de língua de sinais (Libras) e tem atendimento especializado.

Conforme as informações prestadas pelos professores, constatou-se, nas classes pesquisadas, a presença de alunos com Deficiência Auditiva ou Visual, Deficiência Intelectual (DI), Transtorno de Déficit de Atenção (TDA), Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e Altas Habilidades/Superdotação. Dois resultados mereceram destaque, em relação ao controle coercitivo empregado pelos professores, já que os resultados apontam que esses professores são menos coercitivos, na presença desse alunado, que se referem à presença de alunos com Deficiência Intelectual (DI) e Transtorno de Déficit de Atenção (TDA)/Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH).

A Figura 15 apresenta os resultados referentes ao controle coercitivo dos professores do ensino médio, em classes com e sem alunos oriundos da educação especial, considerando alunos com Deficiência Intelectual (DI).

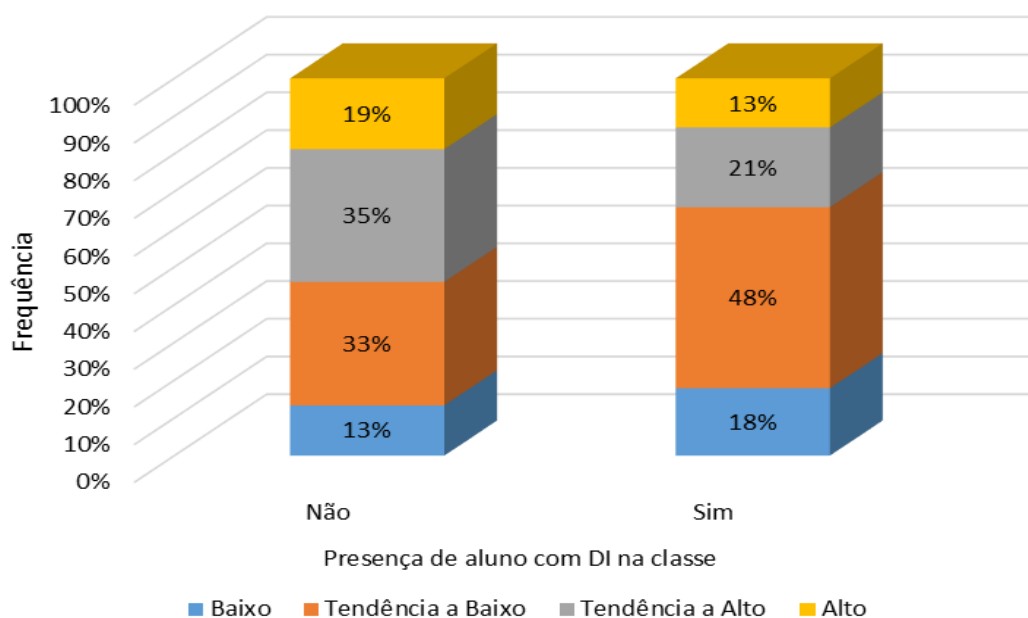


Figura 15. Relação entre o controle coercitivo empregado pelos professores, percebido pelos alunos adolescentes do ensino médio em classes com ou sem alunos com Deficiência Intelectual. ($\chi^2=4,30$, $gl=3$, $p=0,231$).

Numa análise glabalizada, os professores são um pouco mais coercitivos, quando ministram suas aulas em classes com alunos com NEE. Quando especificado o tipo de deficiência, percebe-se, na Figura 15, que na presença de alunos com Deficiência Intelectual, os professores, na percepção dos alunos, usam menos controle coercitivo em suas aulas (18% baixo e 48% “tendência a baixo”). O resultado sugere que os professores são menos coercitivos, quando tem alunos com DI, o que pode se apresentar como uma característica positiva, haja vista que o ganho por tal comportamento será de todos os alunos que compõem a turma.

Segundo Morales e Batista (2010), o conceito de deficiência intelectual defendido pela AAIDD (*American Association on Intellectual and Developmental Disabilities*) caracteriza-se por “limitações significativas, tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo, como também nas habilidades adaptativas conceituais, sociais e práticas” que se evidencia bem antes dos 18 anos de idade. A AAIDD é a mais antiga sociedade profissional interdisciplinar com foco em deficiência intelectual no mundo, que produziu orientações para nomear, definir e diagnosticar a chamada “deficiência intelectual”, passando a usar essa

terminologia, desde 2010. O sistema de ensino, no Brasil, também, já se adaptou a essas novas orientações.

Com a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais (NEE) no ensino regular, as classes têm se configurado mais heterogêneas, o que, para uma parcela significativa dos professores, pode causar dificuldades, em razão das novas exigências em relação à metodologia empregada em sala de aula e, principalmente, como lidar com as relações interpessoais com seus alunos.

Ainda, quando o foco passa a ser a presença de alunos com Transtorno de Déficit de Atenção (TDA)/(TDAH), os resultados, também, são significativos. Estes dados estão dispostos na Figura 16.

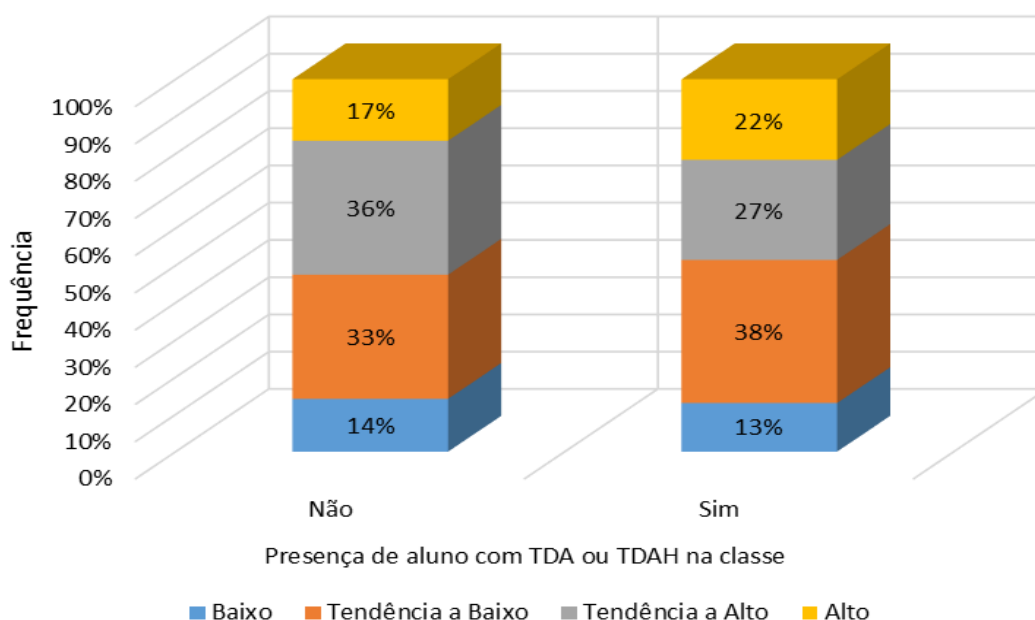


Figura 16. Relação entre o controle coercitivo empregado pelos professores, percebido pelos alunos adolescentes do ensino médio, em classes com ou sem alunos com Transtorno de Déficit de Atenção (TDA) ou Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ($\chi^2=9,06$, $gl=3$, $p=0,028$).

Observa-se que, na presença de alunos com TDA ou TDAH, (Figura 16), os professores, também, são menos coercitivos do que quando não têm esse alunado em suas classes; 53% têm alto ou “tendência a alto” CC quando não têm esses alunos em suas classes e 49% para o sim quando alunos com TODA ou TDAH fazem parte da classe.

Assim como em relação à deficiência intelectual, faz-se necessário retomar alguns pontos destacados pela literatura. Segundo Siqueira e Gurgel-Giannetti (2011), o Transtorno de Déficit de Atenção, acompanhado ou não de Hiperatividade, é uma causa comum de mau desempenho escolar, sendo passível de tratamento específico e tem como característica

essencial o padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade e mais frequentes e severos em relação aos seus pares. Esses sintomas iniciam-se por volta dos 3 a 7 anos e persistem na adolescência e vida adulta em mais da metade dos casos. Os autores, ainda, destacam que o TDA ou TDAH apresenta base neurobiológica e forte hereditariedade e que evidências indicam fatores genéticos e neurológicos como as principais causas prováveis; no entanto os fatores sociais podem contribuir no desenvolvimento de comorbidades associadas (transtorno opositivo-desafiador, transtorno de conduta, transtorno de ansiedade, depressão, transtorno de humor bipolar, tiques, entre outros). Vários trabalhos, também, evidenciam o pior desempenho acadêmico, principalmente, em Matemática e leitura pelas deficiências na atenção, memória e funções executivas, sobretudo, no TDAH tipo desatento. A literatura médica indica que, em relação ao TDA ou TDAH, o diagnóstico é, fundamentalmente, clínico, não existindo exame complementar que confirme seu diagnóstico. O tratamento associa farmacoterapia, educação familiar e orientação aos professores.

Esta parte do estudo indica que, nas classes onde estão presentes alunos com DI, TDA ou TDAH, a coerção por parte dos professores é menor, quando comparada às classes sem esse alunado ou mesmo com outras deficiências. Apesar de ser um pouco menor do que nas classes onde não tem alunos com NEE, há de se considerar como sendo um fator relevante e que necessita de uma atenção especial. Os professores que lecionam em classes com alunos com essa NEE, precisam ser informados sobre a sua presença na classe e orientados, para que possam lidar com as limitações dos seus alunos, de forma a não ter que usar de coerção para garantir um clima favorável à aprendizagem.

Diante dessas exposições, questiona-se o quanto a escola pode estar falhando na sua tarefa, quando 53,2% dos professores entrevistados informam que têm alunos oriundos da educação especial em suas classes, que 6,4% dos entrevistados sequer sabem da existência desse aluno em suas classes e que, segundo a percepção dos alunos, uma parcela mesmo que pequena de professores usa de controle coercitivo em suas aulas.

A partir da análise das dimensões de responsividade e exigência, foi possível descrever os estilos de liderança dos professores na presença de alunos oriundos da educação especial. Assim como os professores são menos coercitivos, também, são percebidos pelos alunos como mais autoritativos na presença de alunos oriundos da educação especial em suas turmas do que sem esses alunos. A Figura 17 apresenta os resultados encontrados acerca dos estilos de liderança dos professores na presença ou não de alunos com NEE, percebidos pelos alunos.

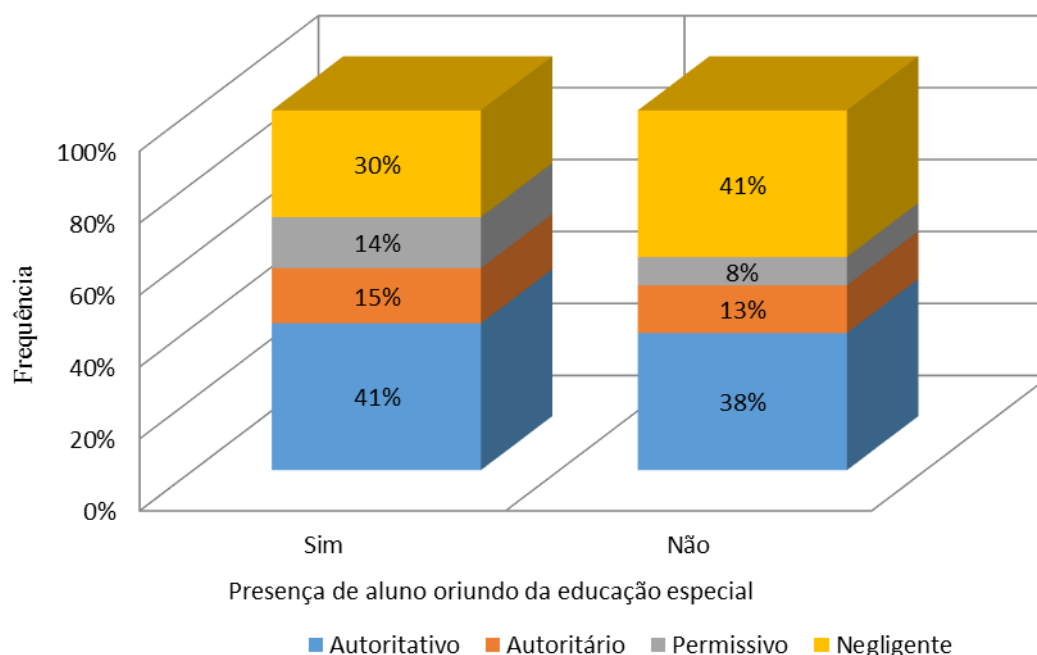


Figura 17. Relação entre a percepção dos alunos sobre os estilos de liderança dos professores do ensino médio que atuam em classes que têm ou não alunos com NEE ($\chi^2=26,67$, $gl=9$, $p=0,002$).

Os dados apresentados, na Figura 17, apontam que os professores são percebidos pelos alunos adolescentes do Ensino Médio como mais autoritativos nas classes com alunos com NEE do que naquelas em que não há alunos com necessidades específicas. A maior diferença está nos professores negligentes e permissivos ($\chi^2=26,67$, $gl=9$, $p=0,002$). Nas classes com alunos com necessidades específicas apresentam-se menos negligentes, porém há mais professores percebidos como permissivos. Estes resultados coincidem com aqueles que tratam das dimensões de responsividade, exigência e controle coercitivo, em que o controle coercitivo também foi menor nas classes que têm alunos com deficiência intelectual (DI) e Transtorno de Déficit de Atenção (TDA)/(TDAH). Sugere-se, portanto que ter alunos com NEE, nas classes ditas regulares, pode ser positivo, mas há de se considerar o percentual de professores percebidos como permissivos e negligentes.

De acordo com Ribeiro (2014), na sala de aula é cada vez mais necessário adotar estilos de liderança que promovam autonomia dos alunos, que oportunize a aprendizagem a todos os alunos, portanto mais autoritativos. Aprender a lidar com as pessoas – e quando se trata de adolescentes, essa tarefa é árdua – permite canalizar energias, reforçar habilidades em busca de resultados satisfatórios. Para Jordão (2003), os professores devem desenvolver novas habilidades e atitudes em sala de aula, pois, hoje, os alunos esperam uma postura diferente de

seus professores, já que os alunos, também, não são os mesmos de outrora. Os professores precisam começar a pensar e agir como educadores para as mudanças. Ressalta-se a importância de que esta prática esteja presente em todas as classes, ou seja, com ou sem alunos com NEE. No entanto a questão não está somente em como adquirir novos conceitos e habilidades, mas em como desaprender o que não é mais útil à escola e à sala de aula.

Quando os alunos percebem que o professor tem um estilo de liderança diferente na presença de alunos oriundos da educação especial em suas classes, isso pode sugerir que as mudanças relacionadas à prática do professor se fazem necessárias em todos os contextos. Segundo Sanches e Teodoro (2006), não tem sentido, hoje, uma educação formal separadora, não se compreende que seja necessário separar as pessoas para as educar, para ensiná-las a viver com os outros, para reuni-las depois. Este novo olhar sobre a diversidade humana originou um movimento na Inglaterra e nos Estados Unidos que culminou com a assinatura da Declaração de Salamanca (1994)¹⁹, pela qual 92 países, dentre eles, o Brasil e 25 organizações internacionais se comprometeram a por em prática o princípio fundamental das escolas inclusivas. Porém a realidade retratada nas pesquisas aponta que ainda há muito por avançar nessa perspectiva.

Segundo Thomas, Walker e Webb (2006), o *Center for Studies on Inclusive Education* (CSIE) define uma escola inclusiva como uma escola que: reflete a comunidade como um todo; os seus membros são abertos, positivos e diversificados; não seleciona, não exclui, não rejeita; não tem barreiras; acessível a todos, em termos físicos e educativos; trabalha com; não é competitiva; pratica a democracia, a equidade.

Outra variável a ser considerada refere-se à relação entre a carga horária semanal do professor e os estilos de liderança percebidos pelos alunos adolescentes do ensino médio. O professor, geralmente, tem uma carga horária de trabalho bastante exaustiva e diferenciada, mesmo entre os professores que lecionam nos diferentes níveis de ensino ou em relação aos

¹⁹ Documento elaborado na Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca, na Espanha, em 1994, com o objetivo de fornecer diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social. É considerada um dos principais documentos mundiais que visam à inclusão social, ao lado da Convenção de Direitos da Criança (1988) e da Declaração sobre Educação para Todos de 1990. A Declaração de Salamanca é também considerada inovadora porque, conforme diz seu próprio texto, ela “proporcionou uma oportunidade única de colocação da educação especial dentro da estrutura de ‘educação para todos’ firmada em 1990”. Ampliou o conceito de necessidades educacionais especiais, incluindo todas as crianças e jovens que não estejam conseguindo se beneficiar com a escola, seja por que motivo for. Assim, a ideia de “necessidades educacionais especiais” passou a incluir, além das crianças e jovens portadoras de deficiências, aquelas que estejam experimentando dificuldades temporárias ou permanentes na escola, as que estejam repetindo continuamente os anos escolares, as que sejam forçadas a trabalhar, as que vivem nas ruas, as que moram distantes de quaisquer escolas, as que vivem em condições de extrema pobreza ou que sejam desnutridas, as que sejam vítimas de guerra ou conflitos armados, as que sofrem de abusos contínuos físicos, emocionais e sexuais, ou as que simplesmente estão fora da escola, por qualquer motivo que seja (Menezes & Santos, 2002).

demais trabalhadores formais. A Figura 18 apresenta a relação entre o número de horas-aulas semanais ministradas pelo professor e o seu estilo de liderança percebido pelos alunos.

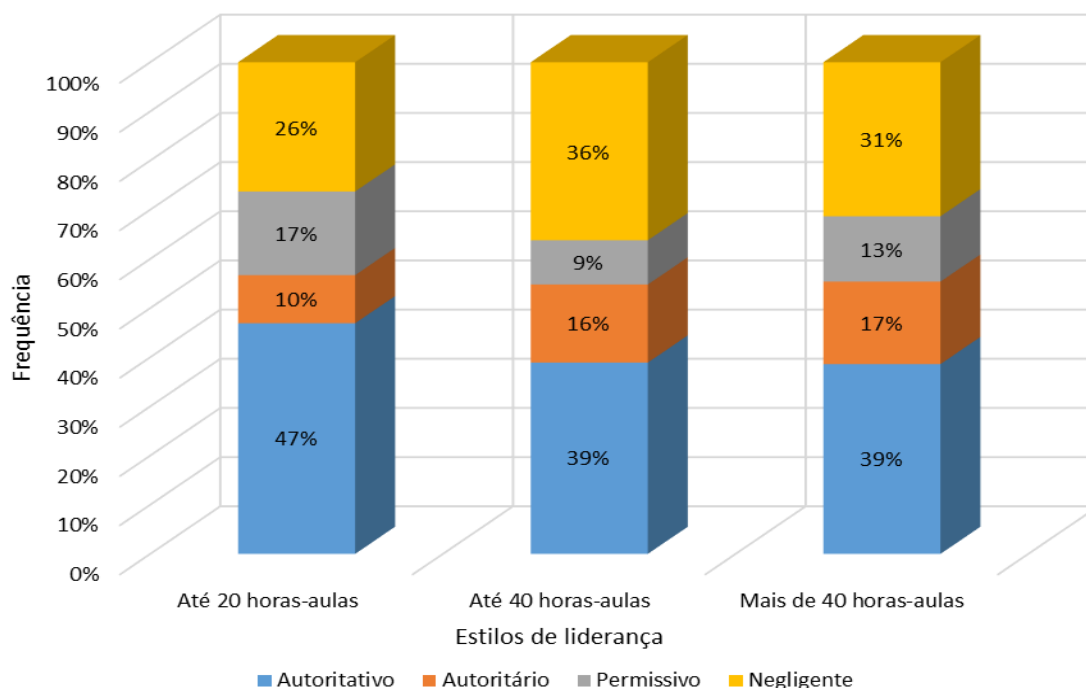


Figura 18. Relação entre o número de horas-aulas semanais ministradas pelo professor e os estilos de liderança percebidos pelos alunos adolescentes do ensino médio ($\chi^2=18,55$, $gl=6$, $p=0,005$).

Percebe-se, na Figura 18, uma relevância estatística, quando relacionada à carga horária de trabalho do professor e seu estilo de liderança, a partir da percepção dos alunos adolescentes do ensino médio ($\chi^2=18,55$, $gl=6$, $p=0,005$). Professores com carga horária de trabalho menor são percebidos mais autoritativos pelos alunos do ensino médio do que aqueles que acumulam mais horas semanais de trabalho.

Conforme os dados extraídos do perfil dos professores participantes da pesquisa, a maioria é composta por efetivos (76,6%), que ministram 40 horas-aulas semanais (38,3%) e são mulheres (61,7%). Na carga horária desses professores, está contemplado o tempo em que eles não entram em sala de aula, usado na preparação de aulas, organização de atividades pedagógicas, correção de provas, atendimento aos pais, entre outras atividades inerentes à profissão, que corresponde a 33% da sua carga horária semanal de trabalho. Ou seja, a maioria dos professores pesquisados ministra, aproximadamente, 26 aulas semanais, o que corresponde a trabalhar, em média, com 13 classes (considerando duas aulas por classe), com 40 alunos cada uma, totalizando, aproximadamente, 520 alunos atendidos, semanalmente, por esse profissional.

Os professores que trabalham na rede estadual de educação do Estado onde foi feita a pesquisa podem ter cargas horárias de trabalho bem diferenciadas. A carga horária semanal de trabalho desses profissionais varia entre 10 e 44 horas-aulas semanais, independentemente, do seu vínculo empregatício, prevalecendo sempre cargas horárias maiores. Em algumas situações extraordinárias, chegam a 60 horas-aulas semanais. Também há professores que lecionam até 40 horas-aulas semanais da escola pública e complementam com até mais 20 horas-aulas semanais na rede privada. Cabe salientar, também, que a hora-aula tem duração de 50 minutos.

A literatura pesquisada indica que, atualmente, o professor tem menos tempo para executar o trabalho efetivo na docência, menos tempo para atualização profissional, lazer, convívio social e reduzidas oportunidades de trabalho criativo, o que poderia justificar o fato de serem percebidos pelos alunos como mais negligentes e autoritários e menos autoritativos. Na escola, o professor, além de ministrar as aulas em suas classes, deve desenvolver trabalhos burocráticos, planejar, pesquisar e orientar, individualmente, os alunos. Ele, geralmente, deve organizar atividades extraescolares, participar de reuniões pedagógicas, seminários, conselhos de escola e de classe, efetuar processos de recuperação de estudos, para os alunos com dificuldades de aprendizagem, preencher relatórios diariamente e, por muitas vezes, cuidar do patrimônio escolar, resolver questões relacionadas às condutas dos alunos na escola e até mesmo se envolver com campanhas educativas que utilizam a escola para alavancar índices desejados, como, por exemplo, campanhas de vacinação e de processos eleitorais (Esteve, 1999; Nacarato, Varani & Carvalho, 2000; Schnetzler, 2000; Woods, 1999).

Ainda outros autores como Leite e Löhr (2012), Racchumi e Cangucu (2013), Weber *et al.* (2015) apontam para o estresse e a alta incidência da síndrome de *Bournot* entre esses profissionais. Ou seja, carga horária elevada de trabalho do professor pode caracterizá-lo como negligente e se configurar como um fator predominante para o surgimento de quadros clínicos relacionados ao trabalho.

Outra questão bastante pertinente, no meio educacional, refere-se ao sistema de contrato de trabalho do professor. Na rede pública de ensino deve ocorrer, por meio de concurso público, porém a lei autoriza a contratação, sem concurso público, em caráter emergencial e provisório, para atender questões pontuais como substituição de professores em licença médica e professoras em licença maternidade. Porém observa-se que, em muitos casos, existe um percentual significativo de professores com contrato temporário (PSS) que permanecem por longos períodos na escola. Dentre os professores participantes desta pesquisa, 76,6% são efetivos e 23,4% são “temporários”, ou seja, um percentual ainda

considerado elevado. Há muitas discussões entre entidades de classe e governos, para que esse percentual seja menor, limitando-se apenas às substituições verdadeiramente temporárias, como prevê a legislação referente ao emprego público.

Os dados apresentados, na Figura 19, indicam a relação entre o vínculo empregatício do professor e o estilo de liderança percebido pelos alunos adolescentes do ensino médio.

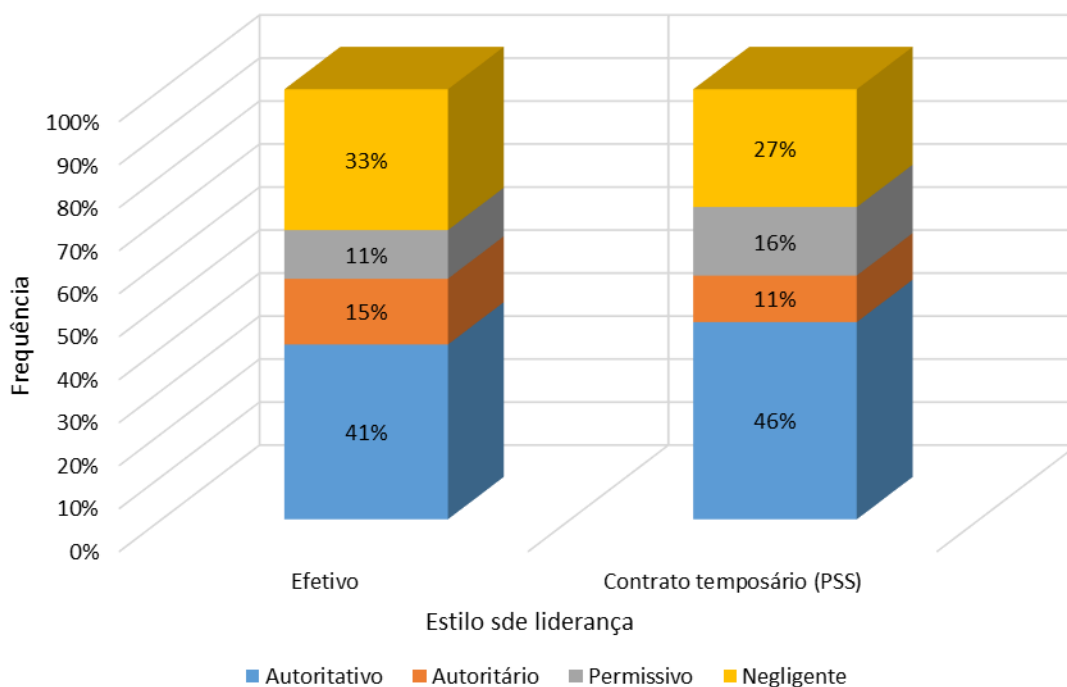


Figura 19. Relação entre o vínculo empregatício dos professores e os estilos de liderança percebidos pelos alunos adolescentes do ensino médio ($\chi^2=6,37$, $gl=3$, $p=0,095$).

Os resultados apresentados, na Figura 19, apontam que a análise estatística, por meio do teste não paramétrico Qui-quadrado, não apresentou diferença estatisticamente significativa entre os professores da carreira efetiva, aqueles que são contratados por meio de concurso público e de contrato temporário (PSS) ($\chi^2=6,37$, $gl=3$, $p=0,095$). Sugere, portanto, que o regime de trabalho do professor não estaria relacionado ao seu estilo de liderança e, sim, à sua carga horária de trabalho. Curiosamente, os professores PSS foram percebidos pelos alunos um pouco mais autoritativos do que os professores efetivos, mas também um pouco mais permissivos.

Finalizando esta parte da análise, procurou-se saber, afinal, qual é o estilo de liderança que predomina, em cada uma das disciplinas presentes na matriz curricular do ensino médio, da escola definida como local de pesquisa. O estudo procurou saber se existem diferenças

significativas entre as disciplinas e os estilos de liderança dos professores percebidos pelos alunos adolescentes do ensino médio, situação destacada na Figura 20.

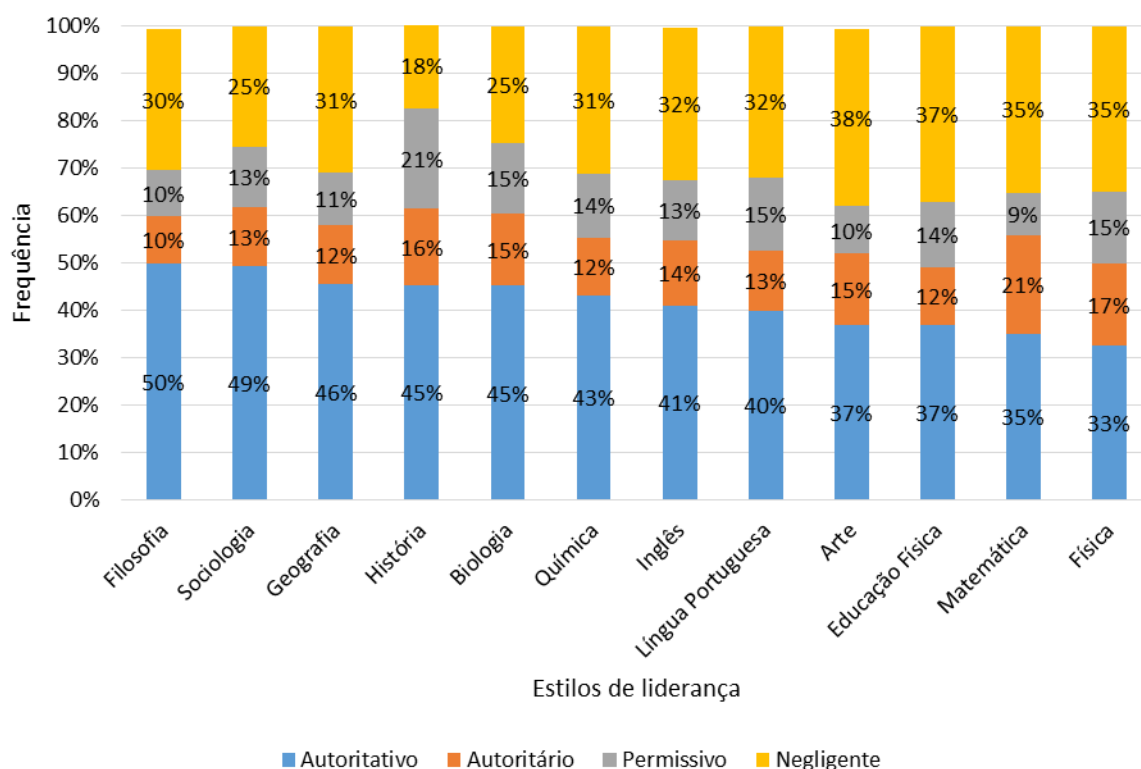


Figura 20. Relação entre as disciplinas ministradas pelos professores e os estilos de liderança percebidos pelos alunos adolescentes do ensino médio.

Foram relacionadas as 12 disciplinas que compõem a matriz curricular da escola pesquisada e reunidos todos os professores que lecionam cada uma delas. Importante ressaltar que cada disciplina é ministrada por pelo menos dois professores, caso de Biologia e até por seis professores no caso de Sociologia. A Figura 20 mostra os resultados, considerando a média dos escores por disciplina, observando-se algumas tendências, como a frequência, relativamente, elevada de professores de Matemática, Educação Física, Arte e Inglês serem mais negligentes e professores de Filosofia e Sociologia mais autoritativos. Os professores de História foram percebidos como mais permissivos. Os resultados reforçam, em parte, questões anteriores, em que professores de Matemática e Física são percebidos pelos alunos como menos autoritativos, porém trazem outro dado a ser considerado, os professores de Arte e Educação Física foram considerados os mais negligentes. Mais uma vez os resultados sugerem que não é o estilo negligente do professor que aborrece os alunos, mas, sim, a coerção usada por estes profissionais, durante suas aulas, reforçando o resultado anterior ao

apontar que Física é a disciplina percebida pelos alunos adolescentes com maior controle coercitivo.

5.3 ANÁLISE DE RESPOSTAS ABERTAS DE PROFESSORES POR MEIO DE CATEGORIAS E OUTRAS VARIÁVEIS

A análise das respostas abertas descritas pelos professores foi realizada baseando-se no critério de categorização por equivalência semântica de conteúdo. Foi realizada a identificação, classificação e agrupamento de elementos retirados das respostas de cada participante, reunindo-se itens de acordo com a frequência dos dados encontrados e a possibilidade de serem agrupados em temas. Para tal análise quali-quantitativa, toma-se por base a análise de categorias de observação descritas por Matos e Danna (1999, p. 134), que definem que a classificação de um evento, em certa categoria deve: “a) ser objetiva, clara e precisa; b) ser expressa na forma direta e afirmativa; c) incluir somente elementos que lhe sejam pertinentes; d) ser explícita e completa”.

O questionário respondido pelos professores continha três questões abertas que terão suas respostas analisadas neste momento: 1) O que é ser um bom professor. 2) Escreva três características suas, em sala de aula, que você considera positivas. 3) Escreva três características suas, em sala de aula, que você considera negativas. A análise das respostas emitidas pelos professores e a sua relação com a percepção dos alunos adolescentes estão descritas a seguir.

5.3.1 Bom professor

As respostas descritivas formuladas pelos professores sobre “o que é ser um bom professor” foram categorizadas sob duas formas de análise. A primeira identificou as respostas com “ênfase no professor” (Exemplo: “Um professor comprometido, fiel aos ideais de ensinar, respeitar e transformar”) e aquelas com “ênfase no aluno” (Exemplo: “É transmitir aos alunos conhecimentos, mas não só isso, ajudá-los a ser críticos, lutar por seus direitos, ter uma identidade”). A segunda forma de análise das respostas abertas de professores sobre o que eles consideram “bom professor” considerou a realização profissional do “bom professor” (Exemplo: estar sempre buscando aprimoramento na profissão).

A primeira categoria de análise, feita por meio do teste Qui-quadrado, indicou estilos de liderança, estatisticamente, diferentes para os dois grupos ($\chi^2=14,93$, $gl=3$, $p=0,002$). A Figura 21 apresenta a relação entre os estilos de liderança percebidos pelos alunos

adolescentes e as respostas dadas pelos professores sobre o que é ser um bom professor, com enfoque nele próprio e com enfoque no aluno.

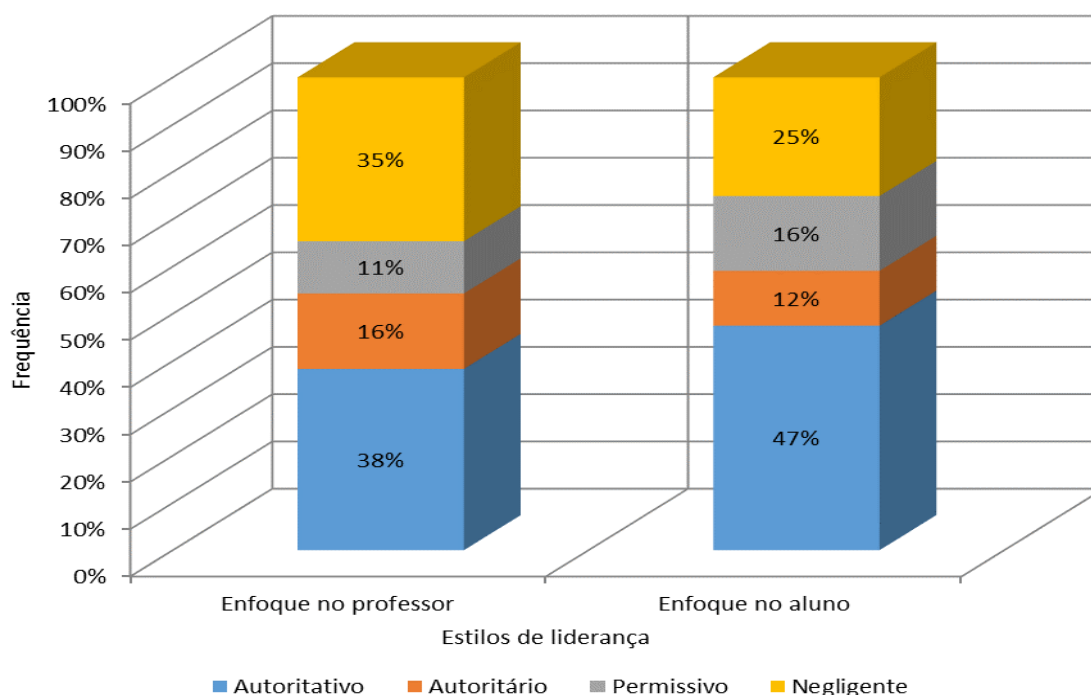


Figura 21. Relação entre os estilos de liderança percebidos pelos alunos adolescentes e as respostas dadas pelos professores sobre o que é ser um bom professor, com enfoque no professor e no aluno ($\chi^2=14,93$, $gl=3$, $p=0,002$).

Como pode ser observado, na Figura 21, os professores que apontaram que ser bom professor é ter atitudes em sala de aula com enfoque no aluno são percebidos pelos alunos como mais autoritativos e menos negligentes, porém um pouco mais permissivos, enquanto aqueles professores que consideraram, em suas respostas, atitudes em sala de aula com enfoque no próprio professor, foram percebidos pelos alunos como mais autoritários e negligentes. São destacadas algumas respostas descritas pelos professores: “Compreender, conhecer o seu aluno; dar respostas a esse alunado, considerando o conhecimento e as relações interpessoais” (enfoque no aluno); “Conhecer profundamente a sua disciplina e os conteúdos que pretende ensinar” (enfoque no professor).

Os resultados sugerem que os alunos percebem melhor aquele professor preocupado com os conteúdos que deve ministrar, mas que também esteja atento, em relação às dificuldades apresentadas na classe, à criticidade e identidade de cada um dos seus alunos.

Cunha (2012), na 24ª edição do seu livro *O bom professor e sua prática*, relata os resultados de uma pesquisa sobre a percepção dos alunos do ensino médio sobre o professor. A pesquisadora questionou os alunos sobre qual o melhor professor que teve no curso e por

qual razão escolheu esse professor. Concluiu que, para entender o que é ser bom professor na percepção dos alunos, faz-se necessário que esse profissional conheça o contexto histórico-social no qual seus alunos estão inseridos. Segundo a autora, entre os alunos do ensino médio, há maior preocupação com o processo de ensino e aprendizagem, esperando de um professor algo mais prático e útil para sua vida, que consiga transmitir com clareza o que ensina, o seu domínio do conteúdo e conhecimento da área, porém não perdendo de vista as questões relacionadas ao contexto escolar de cada um. Também poderia afirmar que isso está atrelado às questões envolvendo os exames avaliativos pelos quais os alunos passam ao final dessa etapa de ensino, como, por exemplo, o vestibular para ingresso no ensino superior ou o exame nacional do ensino médio (ENEM) que pode garantir financiamento público para pagamento de mensalidades na universidade privada.

Fazendo uma relação entre o que escreve Cunha (2012) e os resultados desta pesquisa em que os alunos perceberam os professores mais autoritativos, quando têm características em suas aulas, com enfoque no aluno, o que mais chama a atenção é a presença de características afetivas, na relação professor-aluno, presente quase que na totalidade das respostas dadas pelos alunos, quando também questionados sobre o que seria um bom professor e que será analisado posteriormente. Ou seja, aqui, como na literatura pesquisada e reforçando os resultados anteriores, o aluno tem preferência pelo professor que mantém equilíbrio entre responsividade e exigência.

Quando analisadas as respostas dos professores sobre o que é ser um “bom professor”, porém, destacando a presença ou não de práticas coercitivas ($\chi^2=3432$, $gl=3$, $p=0,000$) com enfoque no professor e no aluno, os resultados se apresentam estatisticamente diferentes para esses dois grupos, como mostra a Figura 22.

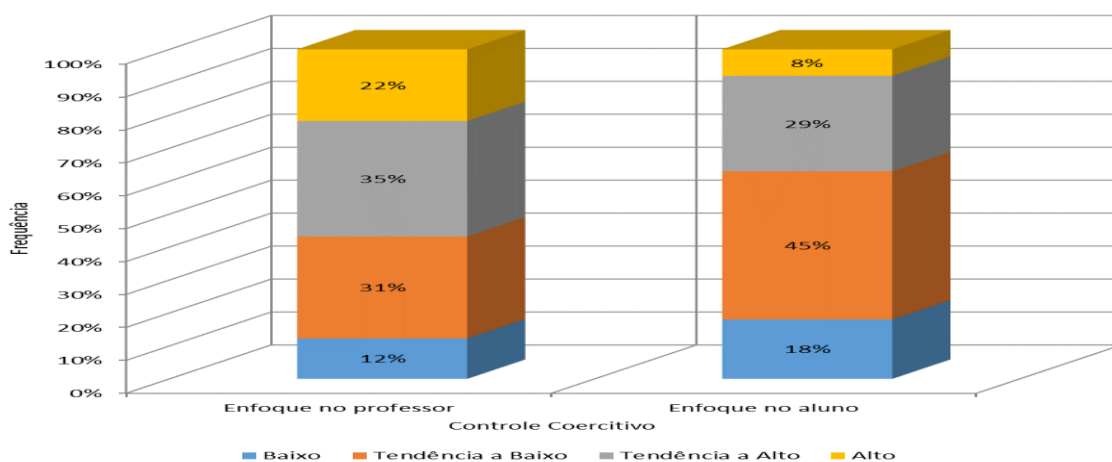


Figura 22. Relação entre as práticas de controle coercitivo percebidas pelos alunos adolescentes e o que o professor considera ser um bom professor com enfoque no professor e no aluno ($\chi^2=3432$, $gl=3$, $p=0,000$).

Observa-se, na Figura 22, que os professores são percebidos pelos alunos adolescentes com baixo controle coercitivo, quando usam atitudes focadas no aluno, como, por exemplo: “É transmitir aos alunos conhecimentos, mas não só isso, ajudá-los a ser críticos, lutar por seus direitos, ter uma identidade”. Assim como os alunos percebem o professor mais autoritativo e menos negligente, quando ele indica, como características positivas em sala de aula, aquelas focadas no aluno; em relação ao controle coercitivo, os resultados se aproximam. Mais uma vez o aluno percebe que o professor usa menos coerção quando tem características com enfoque nos alunos. Para exemplificar tais características aprovadas pelos alunos, estão descritas algumas respostas dadas pelos professores: “Consegue que o aluno se aproprie do conteúdo trabalhado e faça uso do mesmo” (enfoque no aluno); “Temos que tratar nossos alunos com paciência, devemos ser compreensivos e, claro, passar o conteúdo de forma correta e planejada” (enfoque no aluno).

A segunda forma de análise das respostas abertas de professores sobre o que eles consideram “bom professor” destacou a realização profissional do professor, sendo cada resposta, também, classificada como 1 (enfoque no professor) ou 2 (enfoque no aluno). Predominaram respostas clássicas como: “estar sempre buscando aprimoramento na profissão, ser acessível, saber transmitir o conhecimento de forma clara” (1 – enfoque no professor); “procurar encontrar a melhor forma de trocar conhecimentos com os alunos de maneira que os mesmos sempre tenham ganhos positivos” (2 – enfoque no aluno).

São exemplos limítrofes retirados das descrições dos professores: “Conseguir transmitir aos meus alunos todos os conhecimentos necessários, dentro do currículo; independente da forma que este conhecimento é repassado, o importante é transmitir o conhecimento” (1 – enfoque no professor); “Ser aquele que transmite o conhecimento de forma imparcial, de forma clara, objetiva, simples, porém, inspirada e admirável aos olhos do aluno” (2 – enfoque no aluno).

Ainda, de acordo com Cunha (2012), o bom professor é aquele que percebe os alunos como sujeitos ativos em suas aulas, preocupados com o seu aprendizado; ou seja, um professor mais autoritativo, portanto exigente e com menos controle coercitivo.

Em seguida, as respostas abertas de professores sobre o que eles consideram “bom professor” foram agrupadas em três categorias: a) No ambiente acadêmico (por exemplo: “Ser um bom profissional regente de classe significa seguir um planejamento adequado, ao nível de aprendizagem dos alunos, cumprindo o Plano de Trabalho Docente (PTD), os horários e os combinados estabelecidos no Regimento Escolar”); b) Na relação do aluno com o

conhecimento (por exemplo: “Oportunizar ao aluno ter o melhor rendimento possível”); c) Na relação do aluno com a sociedade (por exemplo: “ouvir e dar valor às opiniões dos alunos; possibilitar a criatividade”).

Os resultados obtidos, considerando a relação entre estilo de liderança do professor percebido pelos alunos adolescentes e as respostas dos professores sobre o significado de “bom professor”, agrupados nas categorias ambiente acadêmico, conhecimentos e aplicação em sociedade, estão dispostos na Figura 23.

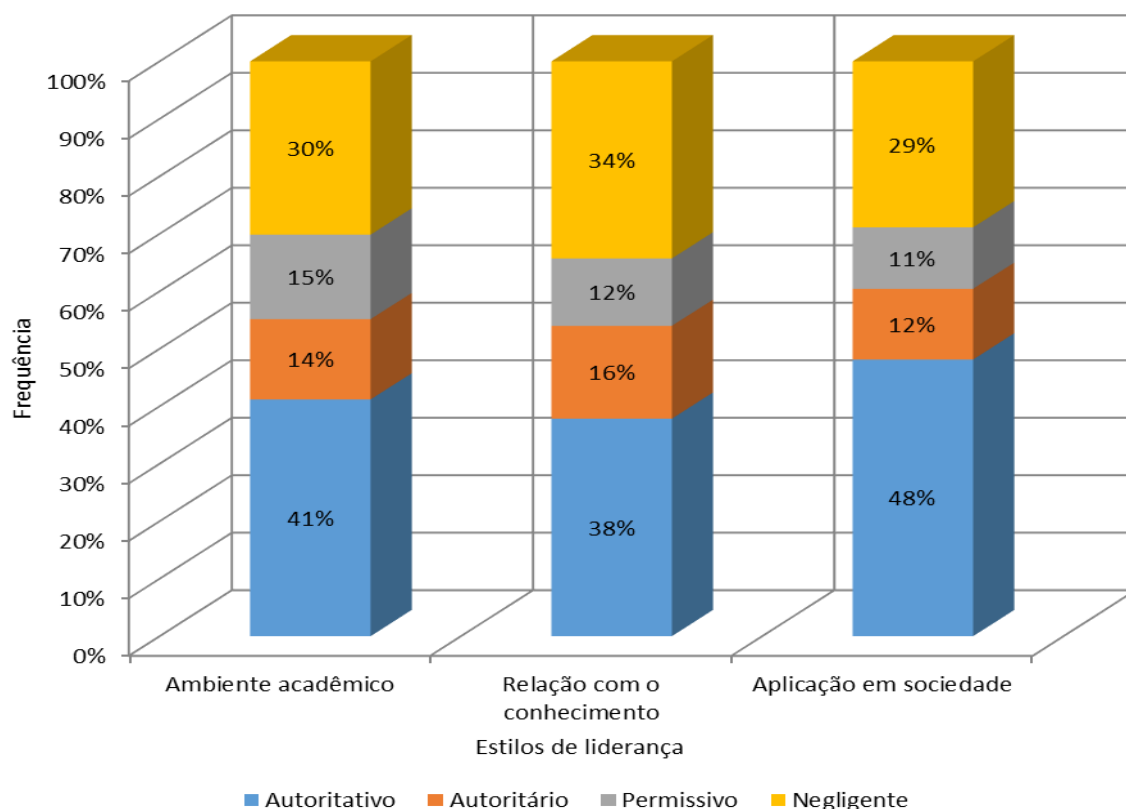


Figura 23. Relação entre os estilos de liderança percebidos pelos alunos adolescentes do ensino médio e as respostas do professor sobre o que significa ser bom professor, agrupadas em categorias ($\chi^2=8,28$, gl=6, $p=0,218$).

Os resultados apresentados, na Figura 23, indicam uma tendência de diferenciação, sobretudo, no terceiro grupo: aplicação em sociedade ($\chi^2=8,28$, gl=6, $p=0,218$). Ou seja, para os alunos, o “bom professor” não é aquele que apresenta características relacionadas ao conhecimento, mas, sim, quando há aplicação em sociedade (por exemplo: “Ouvir e dar valor às opiniões dos alunos”). Os professores classificados com melhor frequência como autoritativos, de acordo com a percepção dos alunos, foram aqueles que apresentaram mais respostas de que o “bom professor” é aquele que considera mais relevante entre suas

características positivas a aplicação em sociedade. São outros exemplos descritos pelos professores: “Promover momentos em que os alunos possam questionar e discutir sobre os temas propostos”; “Possibilitar a criatividade, a crítica e o cuidado nas práticas reflexivas e nas práticas em geral”; “Ter compromisso com a formação integral do aluno, procurando atrelar sempre o conteúdo ou o máximo possível à sua prática social”.

Segundo Libâneo (1994), o primeiro compromisso da atividade profissional docente é, certamente, contribuir para que os alunos se tornem cidadãos ativos e participantes na família, no trabalho e na vida cultural e política na sociedade. O trabalho docente visa, também, à mediação entre a sociedade e os alunos. Segundo ele, como toda profissão, o magistério é um ato político porque se realiza no contexto das relações sociais.

Segundo a percepção dos alunos adolescentes do ensino médio, planejar as aulas e se preocupar com o rendimento dos alunos é importante, porém não é suficiente. Faz-se necessário que o professor desenvolva características em sala de aula que deem conta de outras questões, dentre as quais, que eles (alunos) possam aplicar o conhecimento adquirido em sua vida cotidiana em sociedade. O ensino, por mais simples que pareça, envolve uma atividade complexa, sendo influenciado por condições internas e externas. Conhecer estas condições é fator fundamental para o trabalho docente.

5.3.2 Características positivas descritas pelos professores

Foi solicitado a cada professor que descrevesse três de suas características, usadas em sala de aula, que considera positivas. Dentre os 47 professores participantes da pesquisa, 38 descreveram as três características e nove professores descreveram apenas duas características cada, resultando num total de 132 contribuições. Em seguida, foi realizado um cotejamento entre as respostas, verificando a ocorrência de respostas idênticas, como, por exemplo: o professor BIO1 descreveu “diálogo” e o professor HIST3, também, descreveu “ter diálogo”. Porém respostas, como, por exemplo: professor ART2 descreveu “afetividade” e o professor PORT1 “afeto para com meus alunos”, ou “explica bastante os conteúdos” e “explicação detalhada dos saberes”, ambas foram consideradas, considerando o pressuposto de que podem ter significados diferentes ou complementares. Depois desse agrupamento, restaram 117 itens que foram utilizados na análise e discussão.

Em seguida, esses itens descritos pelos professores foram reunidos em quatro grupos, conforme suas semelhanças semânticas, sendo eles: 1) didática, conteúdo e conhecimento, (por exemplo: “Uso muitas imagens para memorizar o aprendizado”, “Linguagem utilizada”, “Explico com clareza”, “Aulas estimulantes, buscando sempre formas novas de ensinar”,

“Uso novas metodologias para o ensino”); 2) interação com o aluno (por exemplo: “Procuro explicar o conteúdo de maneira que o aluno aprenda a matéria”, “Controle de turma com afetividade”); 3) características pessoais do professor (por exemplo: “Assiduidade”, “Empatia”, “Dedicação”); 4) disciplina e domínio de turma (por exemplo: “Ser atencioso com os alunos, além de respeitá-los”, “Domínio da turma”, “Controle de turma com afetividade”).

Os resultados obtidos estão dispostos na Figura 24.

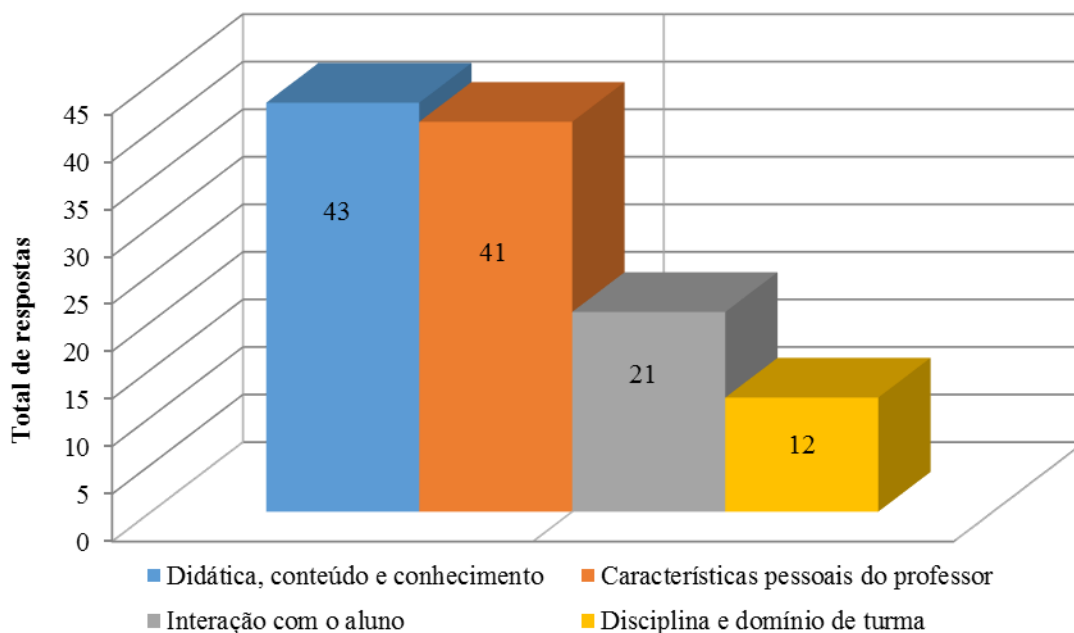


Figura 24. Características positivas descritas pelos professores e agrupadas em categorias.

Os resultados encontrados e apresentados, na Figura 24, demonstram que as características positivas indicadas pelos professores se concentram mais naquelas relacionadas à sua didática, conteúdo e conhecimento (por exemplo: “aulas mais dinâmicas e variadas”, “domínio de conteúdo e informações atualizadas”, “linguagem adequada”), seguido por características pessoais do professor (por exemplo: “assiduidade”, “comprometido”, “educado”). Observa-se que, para esses professores, as características relacionadas à interação com os alunos parecem ser de menor importância (por exemplo: “diálogo”, “valorização dos alunos”, “afeto para com meus alunos”). Ou seja, os dados sugerem que estes professores consideram mais a sua didática, o seu conhecimento e suas características pessoais do que as interações com seus alunos. E, ainda menos, a disciplina e domínio de turma (por exemplo: “boa organização”, “saber controlar e descontraír em sala”), também, não aparecem com destaque. Difere, portanto, da premissa de que o professor ideal seria aquele que contemplasse, em suas características, uma boa didática, conhecimento da sua área de estudo

e se preocupasse com a interação com seus alunos, cuidasse das suas características pessoais e tivesse um bom domínio de turma. O ideal seria que o resultado descrito na Figura 24, apresentasse certo nivelamento entre os quatro grupos, o que, de fato, não ocorre.

Apesar dos resultados apontarem a didática, conteúdo, conhecimento e características pessoais como mais presentes, que são características importantes, para o bom desenvolvimento das atividades como professor, reflete-se o fato de o professor considerar bem menos positivas as características relacionadas à interação com os alunos. Ter característica como “Controle de turma com afetividade” parece não ser tão importante, para os professores, fato que se apresenta na contramão do que os alunos esperam do professor, ou seja, que ele tenha essa habilidade.

Dentre as quatro categorias de respostas descritas pelos professores, encontraram-se três relações significativas: interação com os alunos; características pessoais do professor e disciplina e domínio de turma.

A relação entre os estilos de liderança dos professores percebidos por alunos adolescentes e a categoria de resposta dos professores, que indica a “interação entre professor e aluno” como um conjunto de características positivas, pode ser visualizada na Figura 25.

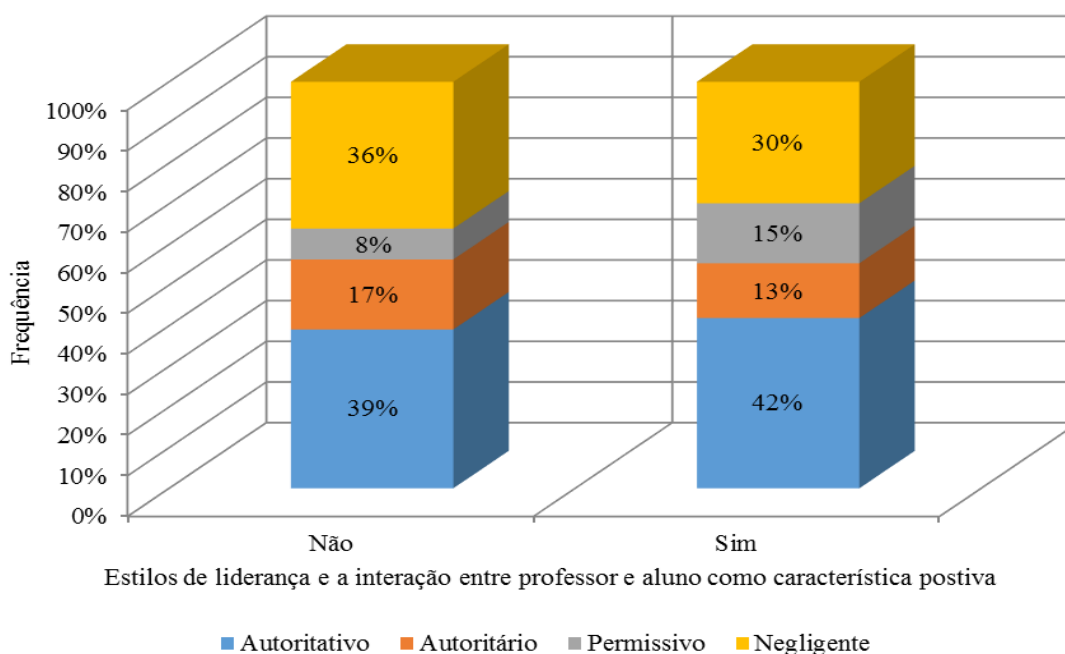


Figura 25. Relação entre os estilos de liderança dos professores percebidos pelos alunos adolescentes e a categoria de resposta dos professores que indica a “interação entre professor e aluno” como uma característica positiva ($\chi^2=13,11$, $gl=3$, $p=0,004$).

Segundo os dados da Figura 25, os professores que descrevem a interação entre professor e aluno como característica positiva, de acordo com a percepção dos alunos, são

mais permissivos (15% sim e 8% não) e são menos negligentes (30% sim e 36% não), mas também são mais autoritativos. Ou seja, são mais afetivos e, provavelmente, mais preocupados com os alunos. Sugere-se que os alunos consideram esses professores mais permissivos justamente por causa da forma como conduzem a aula, procurando dialogar mais com a classe. Talvez justifique o porque os resultados apontaram que os professores mais jovens são percebidos pelos alunos adolescentes como mais autoritativos.

As diferenças estatísticas significativas entre os professores que destacaram a interação com o aluno como característica positiva e aqueles que não dão ênfase a essa categoria parecem confirmar o que Mizukami (1986) já dizia, quando criticou a formação de professores no Brasil, onde o que é aprendido, geralmente, não atende às necessidades decorrentes da prática pedagógica. Afirma, ainda, que seria necessário repensar os cursos de formação de professores, voltando as atenções, principalmente, para as disciplinas pedagógicas que analisam as abordagens do processo ensino-aprendizagem, procurando articulá-los com a prática pedagógica. O que parece acontecer é que os problemas são circulares e, apesar de tantos estudos já realizados, não se consegue encontrar uma solução duradoura. Pode-se dizer que isso não acontece justamente porque as realidades são muito diversas, os alunos não são mais como antigamente e a escola parece que insiste em se manter inalterada, sem avançar no tempo. Como afirmado anteriormente, é necessário desaprender aquilo que não serve mais para o momento histórico vivido.

A relação entre os estilos de liderança dos professores percebidos pelos alunos adolescentes e a categoria de respostas dos professores, que indica as “características pessoais do professor” como características positivas, está descrita na Figura 26.

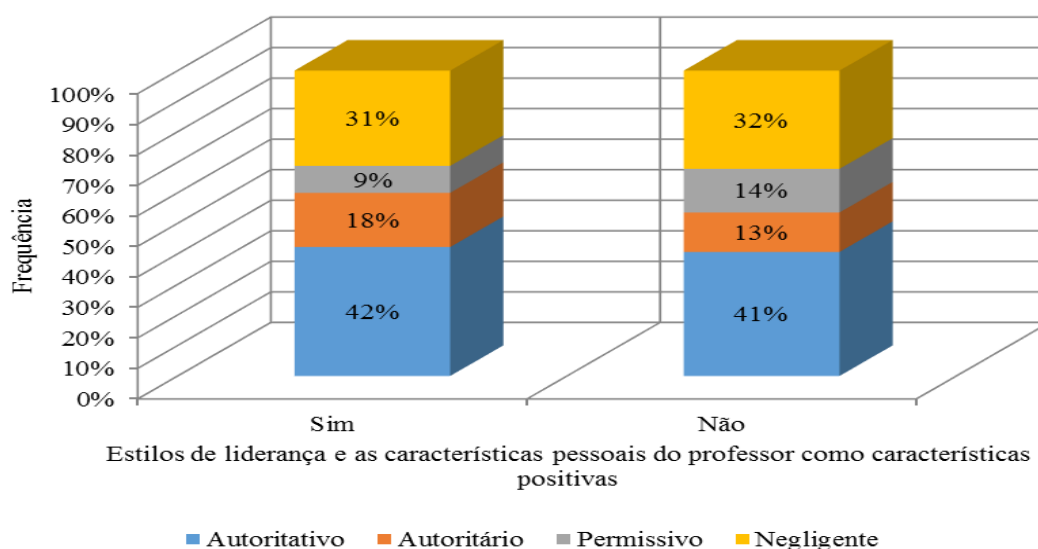


Figura 26. Relação entre os estilos de liderança percebidos por alunos adolescentes e a categoria de respostas dos professores que indica as “características pessoais” como positiva ($\chi^2=8,80$, $gl=3$, $p=0,032$).

A maior diferença na Figura 26 está naqueles que descreveram as características pessoais como positivas, que foram avaliados pelos alunos como mais autoritários (cinco pontos de diferença), mas também são menos permissivos (também com cinco pontos de diferença). Talvez os alunos não compreendam o fato de o professor se preocupar com questões como assiduidade e pontualidade, sinalizando tais aspectos como indicativos de ser autoritário.

Os estudos descritos por Oliveira e Alves (2005) indicam que as características que possibilitam resultados positivos, no transcorrer da vida profissional do professor, estão intimamente relacionadas ao envolvimento e dedicação no trabalho, suas habilidades diferenciadas para perceber o aluno de forma individualizada, ter equilíbrio entre afetividade e exigência, considerar o aspecto afetivo em sua prática, assim como responsabilidade, paciência, compreensão e amorosidade.

A terceira categoria de respostas, considerando a relação entre os estilos de liderança dos professores percebidos pelos alunos adolescentes e a categoria de respostas dos professores, que indica a “disciplina e domínio de turma” como uma característica positiva, está demonstrada na Figura 27.

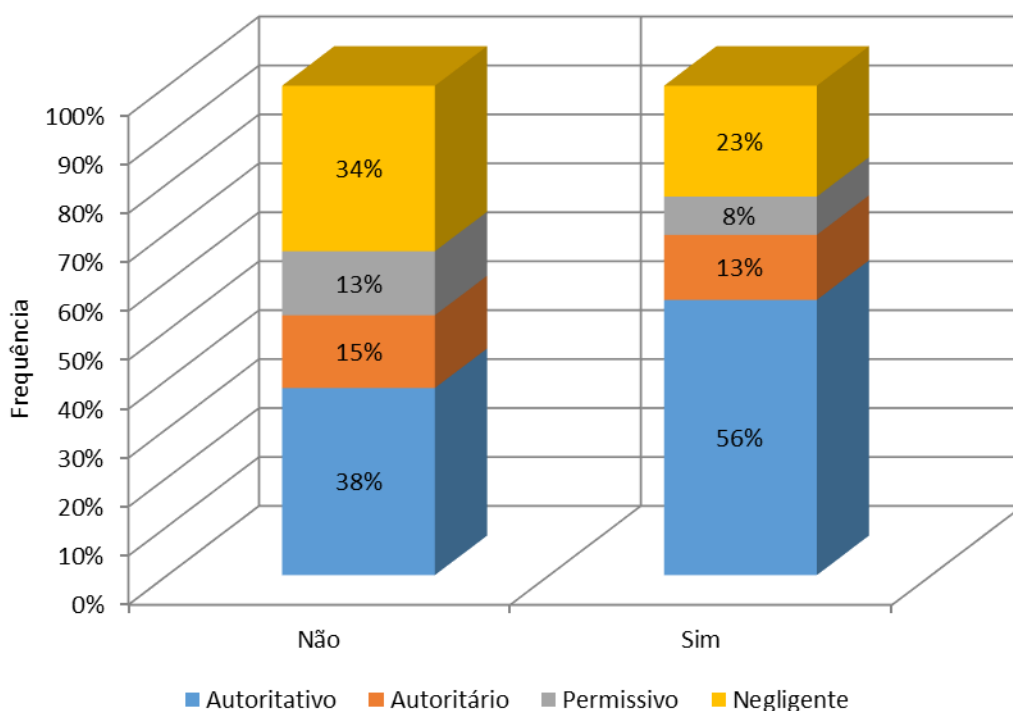


Figura 27. Relação entre os estilos de liderança percebidos por alunos adolescentes do ensino médio e a categoria de respostas dada pelos professores que indica a “disciplina e domínio de turma” como uma característica positiva ($\chi^2=15,28$, $gl=3$, $p=0,002$).

Para os alunos, os professores que descreveram esse conjunto de características como positivo são, em sua maioria, autoritativos, menos autoritários, menos permissivos e menos negligentes. Os resultados podem indicar que os alunos esperam que o professor tenha, em sua prática diária, o cuidado com a disciplina e domínio da turma. Esta categoria de respostas teve o menor número de contribuições descritas pelos professores. São exemplos de características que compõem essa categoria: “controle de turma com afetividade”; “disciplina”; “disciplinador”; “saber cobrar e descontraír em sala de aula”. Estes resultados se apresentam com diferenças mais significativas. Os dados sugerem que os alunos aprovam quando o professor se apresenta mais exigente e controlador da turma.

Apesar de que o presente estudo não pretende dar enfoque à questão da disciplina ou indisciplina do aluno, há de se considerar que esse assunto permeia todas as discussões sobre a interação entre professor e aluno e o clima de sala de aula. Geralmente os professores apontam a indisciplina dos alunos como justificativa para não conseguir bons resultados em suas aulas. No entanto, analisando as características positivas descritas pelos professores e fazendo a relação com os estilos de liderança percebidos pelos alunos, pode-se sugerir que o professor poderia alcançar melhores resultados relacionados à aprendizagem dos seus alunos quando faz uso da disciplina e domínio de turma. Reforça-se, também, que os alunos aprovam o uso de tais características por parte de seus professores.

Poeticamente, mas com bastante profundidade, pode-se citar Alves (2001, p. 68) quando diz que “todas as vezes que você precisa pedir disciplina é porque alguma coisa está errada. Quando o jovem está realmente fascinado pelo objeto, você não precisa pedir”. Ou seja, quando o professor elege as características relacionadas à disciplina e domínio de turma como positivas significa pensar a disciplina, a partir da motivação dos alunos, para estarem na sala de aula e participarem ativamente das atividades. Que o aluno possa apreciar o processo e sentir-se bem com os resultados obtidos.

Além da análise sobre a relação entre os estilos de liderança dos professores percebidos pelos alunos adolescentes e as categorias de respostas que tiveram diferenças significativas foi analisada a relação entre o controle coercitivo percebido pelos alunos adolescentes e as categorias de respostas dos professores consideradas positivas, demonstrada na Figura 28.

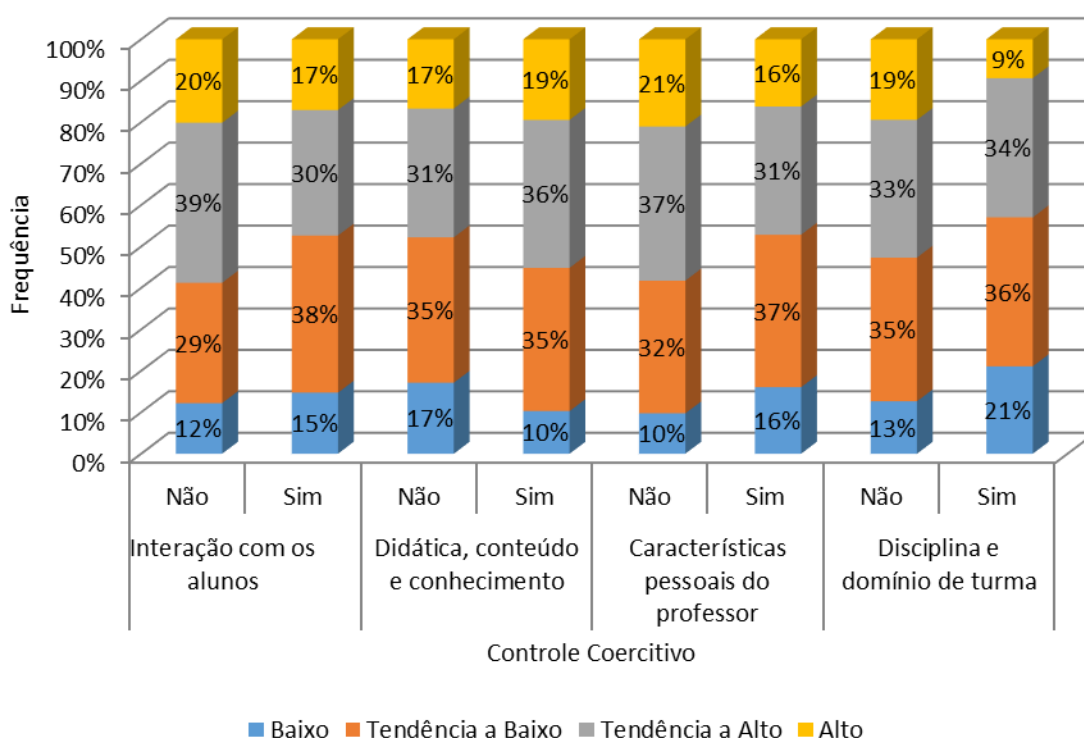


Figura 28. Relação entre o controle coercitivo percebido pelos alunos adolescentes do ensino médio e as características consideradas positivas pelos professores agrupadas por categorias: didática, conteúdo e conhecimento ($\chi^2=10,07$, $gl=3$, $p=0,018$); interação com o aluno ($\chi^2=8,93$, $gl=3$, $p=0,030$); características pessoais do professor ($\chi^2=12,30$, $gl=3$, $p=0,006$) e disciplina e domínio de turma ($\chi^2=11,89$, $gl=3$, $p=0,008$).

Como pode ser observado, na Figura 28, professores que foram percebidos pelos alunos como menos coercitivos foram aqueles que destacaram a interação com o aluno, as características pessoais do professor e a disciplina e domínio de classe. Foram percebidos pelos alunos como coercitivos aqueles que não descreveram a interação com os alunos e as características pessoais.

Os dados sugerem que os professores que consideram, como positivas atitudes como: “abertura para o diálogo”, “bom relacionamento com os alunos”, “estabelece clima favorável para o aprendizado”, “respeito ao outro”, “assiduidade e pontualidade”, “comunicativa”, “não costumo me exaltar em sala de aula”, “controle de turma com afetividade”, são percebidos pelos alunos adolescentes como menos coercitivos. Por outro lado, esses mesmos alunos percebem mais coercitivos justamente aqueles professores que consideram menos importantes as características referentes à interação com os alunos, como, por exemplo: “ser próximo ao aluno”, “cativar”, “diálogo”, “respeito ao outro”.

Segundo Bzuneck (2001), quando o professor não se apresenta como fonte de estímulo aos alunos, pode ter relação direta com a sua aprendizagem. Importante compreender

o papel do professor, no processo de manutenção do interesse do aluno pelo conteúdo, que pretende ensinar.

5.3.3 Características negativas descritas pelos professores

Assim como foi solicitado a cada professor que descrevesse as características positivas, também foi-lhe solicitado que descrevesse três de suas características que considerasse negativas. Dentre os 47 professores participantes da pesquisa, 36 descreveram três características cada e 11 descreveram somente duas características, resultando num total de 130 contribuições. Há de se considerar que a mesma característica foi citada por mais de um professor, como, por exemplo, “autoritarismo” (3 vezes); “falar muito alto” (4 vezes); “perder a paciência” (duas vezes). Após esse agrupamento, resultou, finalmente, em 119 contribuições.

A partir dessas 119 contribuições, primeiro foram criadas cinco categorias de respostas, baseadas no conjunto geral de contribuições e nas suas semelhanças semânticas, sendo elas: 1) características pessoais do professor (por exemplo: “muito calma”, “voz baixa”, “impaciente”); 2) didática (por exemplo: “não preparo aulas diferenciadas”, “ritmo de conteúdos e de escrita”, “conteudista”); 3) disciplina (por exemplo: “chato com barulhos”, “chamar a atenção dos alunos muitas vezes”, “dificuldade de impor limites”); 4) administração de tempo (por exemplo: “não sou pontual”, “falo muito”, “troca de horários constantes”); 5) limitações estruturais (por exemplo: “falta de laboratórios adequados”, “falta de tecnologias para uso de vídeos”, “quantidade de alunos em sala”).

Depois as três respostas dadas por cada participante foram analisadas em termos de “sim e não”. Dessa forma, há participantes que tiveram três pontos categorizados (por exemplo: “Falta de tempo (mais aulas)”, “Falta de laboratórios adequados”, “A minha paciência, às vezes, atrapalha os mais espertos”). Há participantes que tiveram apenas parte da resposta categorizada (por exemplo: “Falta de me exaltar em momentos de conflitos, pois tenho uma personalidade tranquila”, “Falta de experiência profissional, é o primeiro ano que ministro aulas”, “Por ser muito nova, sou um pouco insegura”).

A frequência das características negativas descritas pelos professores e agrupadas nas categorias de respostas: características pessoais do professor, didática, disciplina, administração de tempo e limitações estruturais, presentes na relação professor-aluno em sala de aula, está visualizada na Figura 29.

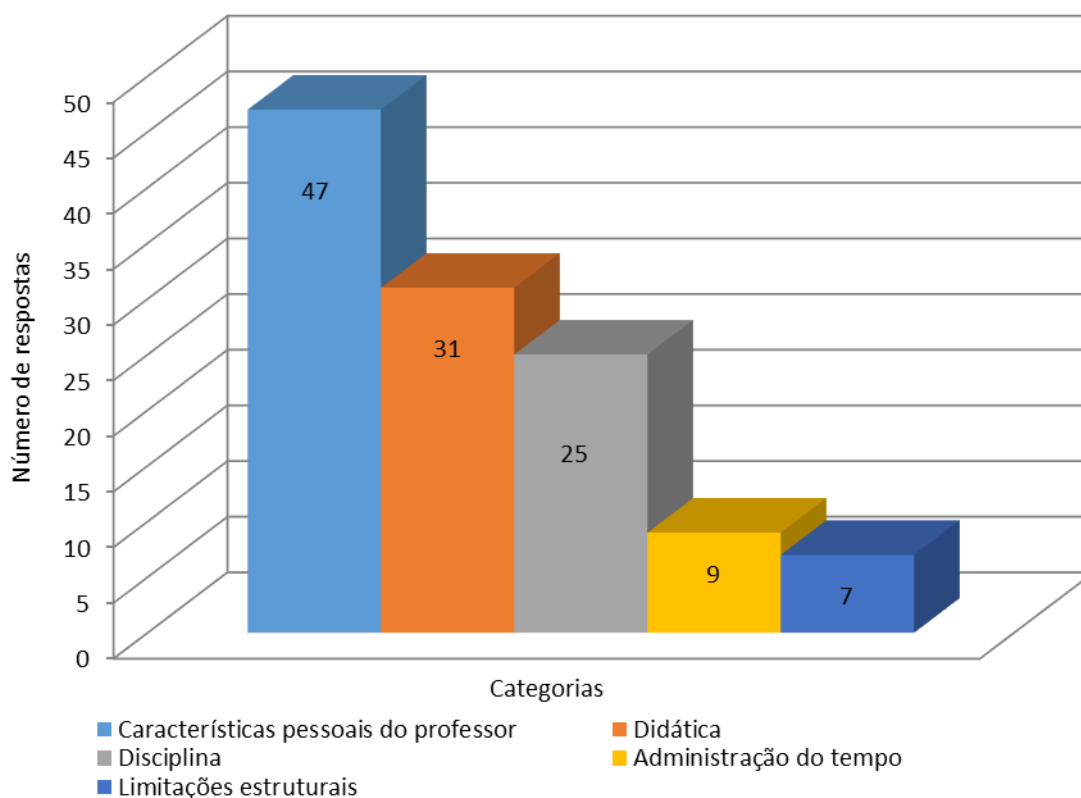


Figura 29. Características negativas descritas pelos professores e agrupadas em categorias.

Dentre as características negativas descritas pelos professores e apresentadas, na Figura 29, a categoria de respostas “características pessoais do professor” foi a que apareceu com maior frequência (47 ítems). Ou seja, os professores percebem que as suas características pessoais, como seu tom de voz e ser impaciente, são características que não são bem aceitas pelos alunos. Duas categorias de respostas coincidem com as usadas nas categorias positivas, sendo elas: características pessoais do professor e didática, basicamente diferenciadas pela “existência de” e “ausência de”, que, também, foram mais citadas pelos professores, talvez, demonstrando serem as características essenciais relacionadas à prática do professor. Outras duas categorias: administração do tempo e limitações estruturais foram citadas em menor quantidade pelos professores. Neste caso, fica notório que os professores consideram que a organização do tempo escolar e até mesmo as limitações estruturais não são fatores fundamentais que interferem nas relações interpessoais com seus alunos adolescentes.

Ao examinar os dados, a partir da categorização das respostas descritas pelos professores, percebe-se que há uma preocupação maior por parte dos professores em relação às suas características pessoais, consideradas negativas, tais como: “rispidez”, “perder a paciência”, “injusto”, “falta de comprometimento”, “falo demais”, “dificuldade de tomar

decisões”, “autoritária”. Algumas delas poderiam ser superadas, a partir da participação efetiva em formações continuadas em serviço, voltadas para a compreensão sobre as relações interpessoais em sala de aula. O professor pode ter uma característica autoritária, ser impaciente e inseguro, mas aprender a modificar esse comportamento, de acordo com as necessidades que lhe são impostas na sala de aula.

A partir da categorização das respostas descritas pelos professores, em relação às características negativas, foi possível relacionar com os estilos de liderança desses professores e percebidos pelos alunos adolescentes. A relação entre os estilos de liderança percebidos por alunos adolescentes e as categorias de respostas, consideradas como características negativas descritas pelos professores, está disposta na Figura 30.

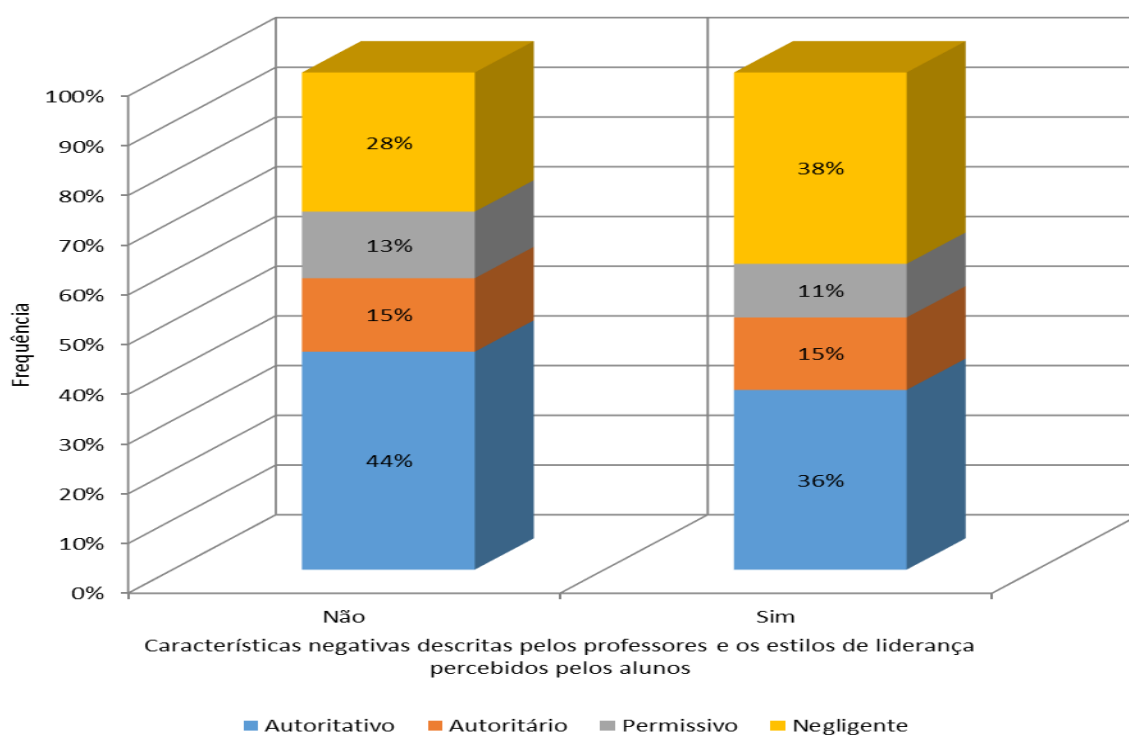


Figura 30. Relação entre as categorias de respostas consideradas como características negativas descritas pelos professores e os estilos de liderança percebidos pelos alunos adolescentes do ensino médio ($\chi^2=11,62$, $gl=3$, $p=0,009$).

Relacionando as características negativas descritas pelos professores e os estilos de liderança percebidos pelos alunos adolescentes, conforme apresentados, na Figura 30, encontrou-se uma relação significativa. Para os alunos, os professores, que não fazem uso dessas características, em sala de aula (por exemplo: “Brigar, cobrar de forma alterada”, “Não dar a continuidade adequada nas aulas”, “Focar o aluno problema e generalizar para a turma”) são mais autoritativos e menos negligentes, confirmando os resultados descritos, quando se tratou das características positivas. Os resultados indicam que apenas a categoria Didática

($\chi^2=11,62$, $gl=3$, $p=0,009$) apresenta uma relação significativa, sugerindo que esses professores sabem que a sua didática é parte importante, no processo de ensino-aprendizagem, visto que 36% deles atuam nessa direção, mostrando-se autoritativos, mas, surpreendentemente, outros 38% que descreveram que a didática “ruim” é negativa.

Também foi analisada a relação entre o controle coercitivo percebido pelos alunos adolescentes e suas características negativas descritas pelos professores: características pessoais do professor e administração do tempo, demonstrada na Figura 31.

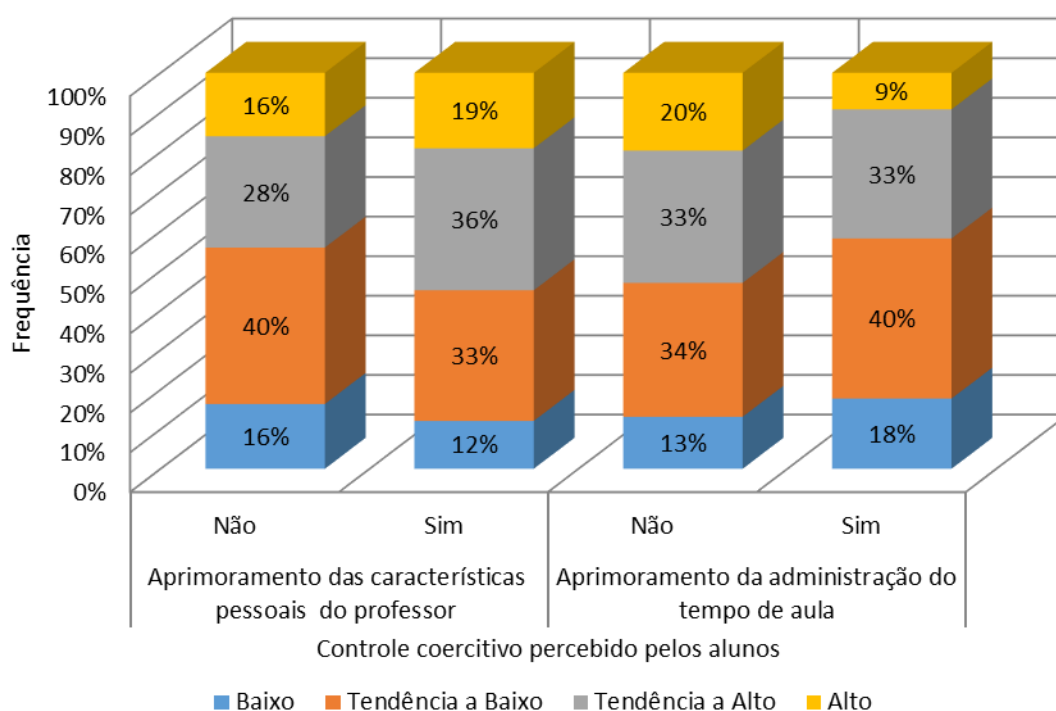


Figura 31. Relação entre o controle coercitivo percebido pelos alunos adolescentes e as categorias de respostas dos professores: características pessoais do professor ($\chi^2=8,60$, $gl=3$, $p=0,065$) e administração do tempo de aula ($\chi^2=10,51$, $gl=3$, $p=0,015$).

De acordo com os dados apresentados, na Figura 31, foram percebidos pelos alunos como menos coercitivos os professores que não evidenciaram como negativas a categoria de respostas identificada por características pessoais do professor (por exemplo: “muito calma”, “voz baixa”, “impaciente”) e aqueles que consideraram sim para as características referentes à administração do tempo. Foram percebidos pelos alunos como mais coercitivos os professores que não evidenciaram a administração do tempo de aula (por exemplo: “não sou pontual”, “falo muito”, “troca de horários constantes”).

Os professores descreveram que certas características pessoais ou mesmo referentes à administração do tempo (por exemplo: “O não domínio das novas tecnologias”, “Fingir que

está escutando”, “Não sou pontual”) podem ser muito negativas e esses professores são mais percebidos pelos alunos como coercitivos. Ou seja, os resultados indicam que o professor tem consciência de que está usando características inadequadas, porém transfere essa “culpa” para o aluno, reforçando contingências coercitivas, no sentido de coibir qualquer questionamento por parte de seus alunos.

Estudos realizados por Viecili e Medeiros (2002) mostram relação entre o comportamento de coerção dos professores em relação aos alunos com histórico de fracasso escolar. Foi observado, também, que a coerção se tornou uma das estratégias mais utilizadas em sala de aula, sendo usada, indiscriminadamente, pelos professores.

A dissertação de mestrado desenvolvida por Glidden (2015), também descreve essa divergência entre a percepção do professor e o que seus alunos e pais dos alunos percebem sobre o estilo de liderança dos professores. Segundo a autora, alunos e pais indicaram a presença do comportamento coercitivo por parte dos professores (como, por exemplo: gritar em sala de aula) e os alunos ainda são mais enfáticos do que os pais dizendo que as práticas coercitivas são comuns na escola. Esse estudo foi realizado com alunos menores, matriculados no ensino fundamental – anos iniciais, porém os dados do presente estudo indicam que o uso de práticas coercitivas também está presente em turmas com alunos mais velhos.

De acordo com Martini e del Prette (2005), apesar do reconhecimento, por pesquisadores e educadores, da existência de diferentes fatores que ocasionam o fracasso escolar, muitas vezes as explicações sobre as causas e sobre suas dificuldades recaem sobre os alunos, sem considerar as condições sociais, políticas, econômicas e culturais que norteiam a educação brasileira.

5.4 ANÁLISE DE CLUSTER

A análise de Cluster, também chamada análise de conglomerados, de agrupamentos, de taxonomia ou de segmentação, enquadra-se na categoria de técnica de agrupamento de objetos ou variáveis. Ela é constituída, essencialmente, de medidas matemáticas de semelhança ou de medidas de distâncias. Para esta análise, foram utilizadas as três dimensões que compõem o Inventário de Estilos de Liderança de Professores (IELP): responsividade, exigência e controle coercitivo, considerando a percepção dos alunos adolescentes e aplicada aos 47 professores participantes da pesquisa. A análise identificou três grupos distintos, assim, considerados: grupo 1) **Atuação equilibrada**: composto pelos professores identificados com responsividade alta, exigência alta e controle coercitivo baixo; grupo 2)

Atuação com distanciamento: composto pelos professores com responsividade baixa, exigência baixa e controle coercitivo moderado e grupo 3) **Atuação autoritária:** composto pelos professores com responsividade moderada, exigência alta e controle coercitivo alto. Foram analisadas as variáveis: gênero do professor, idade do professor, classes que leciona, tempo que leciona na escola, número de horas-aulas semanais e se tem aluno com NEE em suas classes. Os dados estão descritos na Tabela 30.

Tabela 30 Classificação alcançada pelos três grupos de professores, nas três dimensões de responsividade, exigência e controle coercitivo, percebido pelos alunos adolescentes do ensino médio

Professores		Grupo			Total
		1	2	3	
Gênero do professor	Masculino	33,3%	55,6%	17,6%	17
	Feminino	66,7%	44,4%	82,4%	30
Idade do professor	Entre 18 e 25 anos	16,7%	0,0%	0,0%	2
	Entre 26 e 35 anos	33,3%	33,3%	17,7%	13
	Entre 36 e 50 anos	33,3%	38,9%	58,8%	21
	Acima de 50 anos	16,7%	27,8%	23,5%	11
Classes que o professor leciona	1º ano do ensino médio	33,3%	22,2%	47,1%	16
	3º ano do ensino médio	33,4%	33,3%	17,6%	13
	1º e 3º ano do ensino médio	33,3%	44,5%	35,3%	18
Tempo que leciona na escola	Menos de 1 ano	41,7%	16,7%	5,9%	9
	Entre 1 e 5 anos	16,6%	16,7%	23,5%	9
	Entre 5 e 10 anos	0,0%	27,8%	41,2%	12
	Acima de 10 anos	41,7%	38,8%	29,4%	17
Carga horária de trabalho semanal	Até 20 horas-aulas	72,7%	22,2%	23,5%	16
	Até 40 horas-aulas	0,0%	55,6%	47,1%	19
	Mais de 40 horas-aulas	27,3%	22,2%	29,4%	12
Professores		Grupo			Total
		1	2	3	
Presença de aluno com NEE em suas classes	Sim	45,5%	44,4%	64,8%	25
	Não	54,5%	50,0%	17,6%	18
	Não sabe	0,0%	5,6%	17,6%	4

Pela classificação apresentada, na Tabela 30, é possível perceber as diferenças significativas entre os três grupos de professores, a considerar:

Grupo 1 – Atuação equilibrada: composto por 12 professores com responsividade alta, exigência alta e controle coercitivo baixo. Parte do grupo (41,7%) leciona há menos de um ano, na escola pesquisada e outra parte (41,7%) leciona há mais de 10 anos na referida escola. Estão os professores, que têm a menor carga horária semanal de trabalho, ou seja, até 20 horas-aulas, com 67% dos componentes. Os dados indicam que são mais responsivos e exigentes, bem como menos coercitivos aqueles professores que são novos na escola e procuram desenvolver bem suas atividades profissionais ou aqueles professores que já têm uma estabilidade de trabalho na escola aumentando seu nível de pertencimento à comunidade

escolar e conhecimento das características dos seus alunos. Confirma-se, também, que o número de horas-aulas que o professor leciona faz diferença, ou seja, ter uma atuação equilibrada em relação com o tempo que o professor permanece em sala de aula e aquele usado para outras atividades, inclusive, culturais e de aprimoramento na formação profissional.

Grupo 2 – Atuação com distanciamento: composto por 18 professores com responsividade baixa, exigência baixa e controle coercitivo moderado. Apesar de ser um grupo formado por professores moderados no controle coercitivo, a responsividade e exigência são baixas, o que denota ter estilos de liderança permissivos e mais ainda negligentes. Grupo composto de pouco mais da metade por homens (55,6%) e lecionando até 40 horas-aulas semanais, também, com 55,6% dos participantes.

Grupo 3 – Atuação autoritária: composto por 17 professores com responsividade moderada, exigência alta e controle coercitivo alto. Por hipótese, pode-se dizer que aqui estão os professores considerados com estilo de liderança autoritário. Neste grupo predominam as mulheres (82,4%) e de maior faixa etária (82,3%). Uma parte considerável do grupo (47,1%) leciona exclusivamente para o primeiro ano do ensino médio, ou seja, são aqueles professores que lecionam para os alunos mais jovens, que estão chegando ao ensino médio, sem considerar a nova realidade que esses alunos passaram a vivenciar. Outro dado significativo é a frequência de professores com mais de 40 horas-aulas semanais (29,4%), que, apesar de não representar a maior parcela do grupo, é bastante significativo, validando um dos pontos principais, elencados nesta análise; ou seja, que professores com maior carga horária de trabalho são percebidos pelos alunos como mais negligentes e mais coercitivos. Finalmente pertencem a este grupo os professores que recebem alunos da educação especial com maior frequência (64,7%), mais uma vez sugerindo que a presença desse alunado tende a deixar o professor mais autoritário e, também, com alto controle coercitivo. Talvez o professor esteja compensando sua inabilidade em lidar com esse alunado, tornando-se autoritário e usando de coerção em suas aulas.

Também foi feita a relação entre os três grupos de professores (com atuação equilibrada, atuação com distanciamento e com atuação autoritária) e os relatos dos professores sobre o que é ser um bom professor, com enfoque no professor e no aluno, estão descritos na Tabela 31.

Tabela 31 Classificação alcançada pelos grupos de professores de acordo com o que eles consideram ser um bom professor

Descrição do professor		Grupo			Total
		1	2	3	
O que é ser um bom professor?	Enfoque no professor	58,3%	94,4%	76,5%	37
	Enfoque no aluno	41,7%	5,6%	23,5%	10

Por meio do *Cluster Analysis*, foi possível agrupar os professores, de acordo com o que eles consideram ser um bom professor (Tabela 31). Para esta análise, foi utilizada a categorização das suas respostas, considerando aquelas cujo enfoque é no próprio professor (por exemplo: “fiel aos ideais de ensinar, respeitar e transformar”) e aquelas com enfoque no aluno (por exemplo: “transmitir aos alunos conhecimentos, mas não só isso, ajudá-los a ser críticos, lutar por seus direitos, ter uma identidade”).

Os resultados mais significativos estão presentes no segundo grupo (atuação com distanciamento: responsividade baixa, exigência baixa e controle coercitivo moderado) e no terceiro grupo (atuação autoritária: responsividade moderada, exigência alta e controle coercitivo alto); respectivamente, 94,4% e 76,5% deles descreveram características com enfoque no professor, para ser um bom professor, confirmando os resultados anteriores, em que os professores que destacaram características com enfoque neles próprios são menos autoritativos e mais negligentes (grupo 2) ou autoritários (grupo 3).

Por último, os professores foram agrupados, de acordo com o que eles descreveram como características positivas e negativas, tomadas por eles em sala de aula, conforme dados descritos na Tabela 32.

Tabela 32 Classificação alcançada pelos grupos de professores de acordo com o que eles consideram como características positivas e negativas tomadas por eles em sala de aula

Destaque/aprimoramento	Grupo 1: Atuação equilibrada		Grupo 2: Atuação com distanciamento		Grupo 3: Atuação autoritária	
	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
Destaque: organização didática, conteúdo e conhecimento	41,7%	58,3%	61,1%	38,9%	58,8%	41,2%
Destaque: características pessoais do professor	83,3%	16,7%	61,1%	38,9%	41,2%	58,8%
Destaque: interação com o aluno	66,7%	33,3%	61,1%	38,9%	58,8%	41,2%
Destaque: disciplina e domínio de turma	25,0%	55,0%	5,6%	94,4%	82,4%	17,6%
Aprimoramento: características pessoais do professor	50,0%	50,0%	72,2%	27,8%	70,6%	29,4%
Aprimoramento: exercício da disciplina	33,3%	66,7%	72,2%	27,8%	70,6%	29,4%

Aprimoramento: limitações estruturais	33,3%	66,7%	38,9%	61,1%	58,8%	41,2%
Aprimoramento: organização didática	83,7%	16,7%	22,2%	77,8%	5,9%	94,1%
Aprimoramento: administração do tempo de aula	16,7%	83,3%	5,6%	94,4%	11,8%	88,2%

Os itens da tabela se originaram, a partir das duas questões abertas, direcionadas aos professores, que pediam três características positivas e três características negativas, desenvolvidas por eles em sala de aula. Foi avaliado se cada característica estava presente em alguma das três respostas dadas pelo professor ou se estava ausente. Para esta análise, consideraram-se os agrupamentos das respostas por semelhança semântica, ou seja, as características positivas estão agrupadas: destaque na didática, conteúdo e conhecimento do professor; destaque na interação com o aluno; destaque nas características pessoais do professor e destaque na disciplina e domínio de turma. Nas características negativas, utilizou-se o mesmo critério, sendo agrupadas em: aprimoramento nas características pessoais do professor; aprimoramento na didática; aprimoramento na disciplina; aprimoramento na administração do tempo e aprimoramento nas limitações estruturais.

A partir dos dados apresentados, na Tabela 32, pode-se afirmar que os resultados confirmam a forte diferenciação entre os três grupos de professores já apontada nos resultados anteriores. No grupo um, onde estão os professores com atuação equilibrada e baixo controle coercitivo, 83,3% dos participantes mencionaram as características pessoais como um ponto forte. No grupo dois, composto pelos professores considerados com uma atuação com distanciamento, denotando ter estilos de liderança permissivos e negligentes, 94,4% deles não mencionaram a disciplina e domínio de turma como um ponto forte. Por último, no grupo três, composto pelos professores com atuação autoritária, onde predominam as mulheres e profissionais de maior faixa etária, 82,4% deles mencionaram a disciplina e controle de turma como um ponto forte. Ainda, a respeito das características positivas, destaca-se que, quanto à interação com o aluno, a maior diferenciação (66,7% sim e 33,3% não) aparece no grupo um, dos professores considerados com atuação equilibrada.

Diante dos dados coletados a partir dessa análise, pode-se afirmar que os professores situados no grupo um (atuação equilibrada) e que foram percebidos pelos alunos como mais autoritativos e menos coercitivos são aqueles que se preocupam com suas características pessoais, com sua didática e domínio de conteúdo, com a disciplina e domínio de turma, mas

também consideram a interação com os alunos e a organização didática como fatores preponderantes nas relações interpessoais que estabelece em sala de aula.

5.5 ANÁLISE DESCRITA DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS COM ALUNOS

A descritiva analítica, a seguir, ressalta os resultados das entrevistas com os alunos adolescentes do ensino médio, realizadas no pátio da escola, em local tranquilo e reservado, com o consentimento dos alunos e preservada a sua identidade. Participaram desta etapa 42 alunos regularmente matriculados no ensino médio e pertencentes às mesmas classes que responderam ao IELP. Eles ficaram livres para responder as perguntas feitas pelo entrevistador, que foram gravadas em áudio e transcritas pelo próprio pesquisador que, também, desempenhou o papel de entrevistador. A decisão de executar as duas funções permitiu fazer a transcrição das falas dos alunos, constituindo-se numa pré-análise do material, já no papel de interpretador de dados, conforme preconiza a literatura (Alberti, 1990; Duarte, 2004; Marcuschi, 1986).

Todos os alunos que responderam a escala IELP foram convidados para participarem da entrevista semiestruturada, sendo orientados sobre os procedimentos. Dentre os participantes, 42 deles se prontificaram em participar da entrevista. Cada aluno entrevistado foi identificado pela letra “E” seguida dos números de 1 a 42. Ressalta-se que esses alunos falaram sobre os professores que, também, foram considerados na pesquisa, identificados pelos seus respectivos códigos. A Tabela 33 apresenta o perfil dos alunos participantes da entrevista semiestruturada.

Tabela 33 Perfil dos alunos adolescentes do ensino médio, participantes da entrevista semiestruturada

Entrevistado	n	%
Masculino	17	40,48
Feminino	25	59,52
Idade média	15,7 anos	
1º ano	22	52,39
3º ano	20	47,61
Total de entrevistados	42	100,00

Conforme dados da Tabela 33, observa-se que 59,52% são mulheres e 40,48% são homens. Quanto à escolaridade, a maior parte dos entrevistados cursa o primeiro ano do ensino médio (52,39%), e a idade média dos alunos é de 15,7 anos.

A análise tomou por base as questões formuladas no protocolo de entrevista (Anexo A), sendo elas: O que você não gosta da escola? O que você não gosta de fazer nas aulas? Por quê? De qual matéria você mais gosta? Por quê? De qual matéria você menos gosta? Por quê?

Quais atitudes você considera que seja “bagunça”²⁰ na sala de aula? Você faz ou já fez bagunça durante as aulas? Que tipo? Em que aula você não faz bagunça? Por quê? Você considera que a bagunça incomoda os professores e alunos? Que atitudes seus professores tomam quando os alunos fazem bagunça? Para você, o que é preciso para ser um bom professor? Cite três atitudes que um professor não deveria tomar em sala de aula. E, agora, três atitudes que todo professor deveria tomar em sala de aula. Qual disciplina você considera que tenha o melhor professor neste ano? Por quê? (entrevistas realizadas em novembro de 2014).

Para estruturar esta análise e discussão, as perguntas abertas foram agrupadas por semelhança semântica e as respostas separadas, em termos de significância do conteúdo, originando sete grupos de respostas, considerando a percepção dos alunos adolescentes do ensino médio: 1) Percepção dos alunos sobre a escola e sua sala de aula. 2) Percepção dos alunos sobre a bagunça na sala de aula. 3) Atitudes tomadas pelos professores diante da bagunça em sala na percepção dos alunos. 4) Atitudes tomadas pelos professores em sala de aula, rejeitadas pelos alunos. 5) Atitudes tomadas pelos professores em sala de aula aprovadas pelos alunos. 6) Melhor professor na percepção dos alunos e 7) O que é ser um bom professor na percepção dos alunos.

5.5.1 Percepção dos alunos sobre a escola e a sala de aula

A análise das respostas dos alunos adolescentes do ensino médio sobre a escola e a sala de aula foi realizada a partir das seguintes perguntas: O que você não gosta da escola; O que você não gosta de fazer nas aulas e por quê; de qual disciplina você mais gosta e por quê; de qual disciplina você menos gosta e por quê. Optou-se em fazer perguntas relacionadas não somente à sala de aula, possibilitando ao aluno entrevistado falar, também, das questões mais amplas, envolvendo o espaço escolar onde está inserido e permitindo o estabelecimento de um clima favorável, para que os alunos pudessem chegar ao assunto sobre a sala de aula. Os dados obtidos, por meio dessas perguntas, trouxeram aspectos complementares aos itens da escala IELP, enriquecendo as possibilidades de análises e gerando recortes de falas que permitiram ilustrar a discussão realizada no percurso deste estudo.

Dentre os 42 alunos entrevistados, observou-se que 83% deles afirmaram gostar da escola, porém destacaram algumas questões negativas, em relação aos professores e à estrutura física, tais como: salas de aula pequenas e muito quentes no verão, que não

²⁰ Termo usado pelos alunos nas entrevistas para descrever os comportamentos inadequados em sala de aula. Falta de ordem, confusão, desorganização (Houaiss, 2014).

comportam, adequadamente, todos os alunos, disseram, também, que, muitas vezes, precisam buscar carteira e cadeira em outra sala; muitas escadas e dificuldade para deslocamentos; falta de cobertura entre os pavilhões acarretando problemas em dias chuvosos; somente uma quadra de esportes coberta; laboratório de informática pequeno, que não atende, confortavelmente, os alunos, muitas vezes, com computadores que não funcionam, falta de acesso à internet *wireless*; falta de espaço reservado para lanche; não tem espaço adequado e suficiente para leitura na biblioteca. São exemplos de respostas dadas pelos alunos: “Não gosto da maneira como são as regras da escola” (E17); “Gosto de tudo na escola, não existe nada que reclamar” (E25); “Não gosto do recreio, tem muita gente correndo e não respeitam a hora do nosso lanche” (E21); “O que não gosto na escola são algumas regras, como, por exemplo, uso de uniforme” (E36).

Em relação à sala de aula, 63% dos alunos afirmaram que gostam das aulas, apesar da existência de algumas questões que os incomodam bastante, como a falta de compromisso de alguns professores (citado por 19% deles) e a bagunça feita pelos próprios alunos (citado por 53% dos alunos), em alguns casos, com a concordância dos professores. Percebe-se que os alunos ficam incomodados com aulas muito agitadas, desorganizadas e barulhentas ou com aquelas nas quais são obrigados a ficar só copiando textos passados no quadro de giz, fazendo leituras do livro didático ou ouvindo o professor, preferindo aulas mais dinâmicas, porém com regras que sejam cumpridas por todos. Algumas respostas dos alunos foram: “Alguns professores não se importam com a bagunça feita pelos alunos” (E8); “Não gosto de assistir vídeo, não consigo prestar atenção e não memorizo o que ocorre” (E38); “Não gosto das aulas, pois fico muito preso, não posso falar, não posso fazer nada, as aulas não são interessantes” (E17).

Segundo Dayrell (2007), a escola não está preparada para a existência de uma nova geração de jovens no Brasil. Os jovens chegam às escolas, sobretudo, nos estabelecimentos públicos de ensino, na sua diversidade, apresentam características, práticas sociais e um universo próprio que os diferenciam das gerações anteriores. Quando se ouve o aluno afirmar que não gosta das aulas, porque fica muito preso, que não pode falar, pode-se pensar que a escola tende a não reconhecer essa diversidade que passou a fazer parte do contexto escolar. Quando se trata da escola que atende os jovens, em sua maioria na fase da adolescência, esse quadro se apresenta mais caótico, justamente porque os professores recebem, em suas classes escolares, pessoas com interesses diversos, dificuldades de entrosamento com os colegas, dúvidas, incertezas. Outras falas dos alunos, durante as entrevistas, que podem contribuir para esta reflexão: “Não gosto da grosseria de alguns professores e nas aulas não gosto de escrever

e de aguentar o mau humor de alguns professores” (E11); “Nas aulas não gosto da apresentação de trabalhos. Porque é complicado pra quem quase não conversa com ninguém ou quem é tímido apresentar na frente de todo mundo” (E35); “O que não gosto de fazer nas aulas é ficar copiando do quadro e dos professores que ficam só usando slides” (E13).

No atual sistema de ensino no Brasil, até o próprio termo, ensino médio, usado para identificar o nível posterior ao ensino fundamental e que antecede o ingresso no ensino superior, pode sugerir um entendimento inadequado para a natureza desta fase escolar. Segundo o dicionário Houaiss (2014), médio significa uma “grandeza equidistante de dois extremos”. Isto é, do ensino fundamental e do superior. No entanto, esta etapa do ensino é a fase das grandes transformações (físicas e psicológicas) e decisões pelas quais passam os adolescentes, quando são desafiados a produzir e dirigir a si mesmos. E, portanto a escola, ao receber esses adolescentes, precisaria estar atenta para as questões, como, por exemplo, a organização do trabalho pedagógico do professor, a didática empregada nas aulas, o compromisso do professor perante seus alunos, o profissionalismo, a ética, a assiduidade e a interação professor e aluno. São expressões relatadas pelos alunos: “Na escola não me agrada a forma como os professores ministram as aulas, são muito cansativas para quem fica só ouvindo o professor” (E16); “Gosto da escola, mas não gosto das aulas quando o professor fica enrolando, porque o aluno depende da explicação, se o professor enrola, o aluno acaba não aprendendo” (E28); “Não gosto de ficar lendo e ficar sem falar o tempo todo, porque acaba não interessando” (E30); “O que não gosto nas aulas é quando o professor falta e a gente fica sem nada para fazer” (E36); “Não gosto quando o professor xinga os alunos ou trata com menosprezo” (E7).

Finalizando a análise sobre a percepção dos alunos a respeito da escola e sua sala de aula, foi perguntado sobre qual disciplina mais gosta e por quê, bem como qual disciplina menos gosta e por que. Resultados demonstrados na Figura 32.

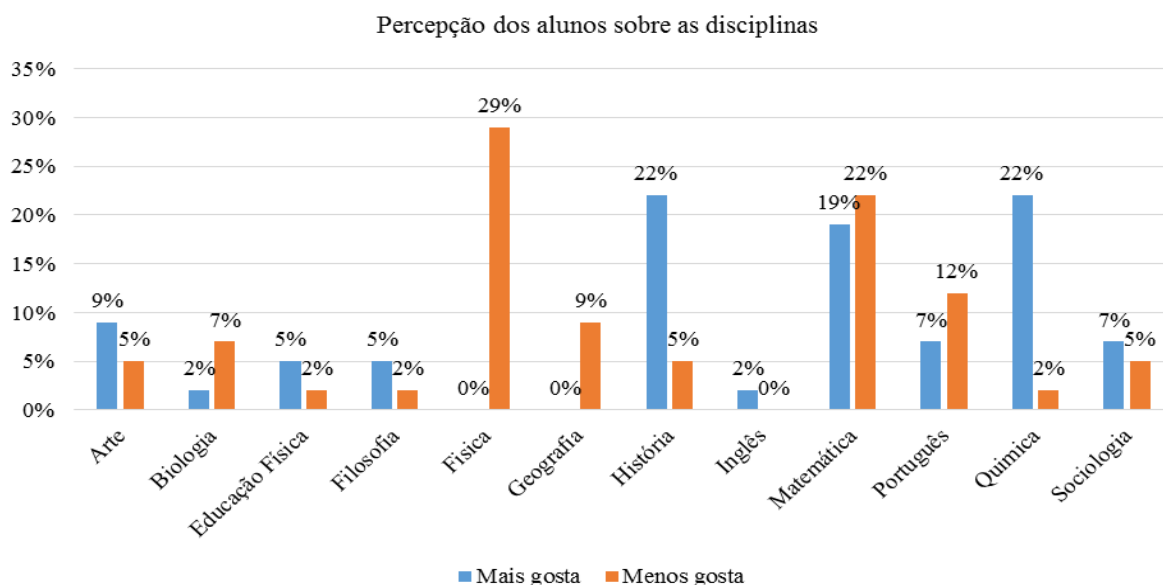


Figura 32. Disciplinas que os alunos adolescentes do ensino médio mais gostam e menos gostam, de acordo com as entrevistas semiestruturadas.

Observa-se, na Figura 32, que os alunos menos gostam de Física e Matemática e mais gostam de História e Química. Destaca-se, também, que nenhum aluno indicou, positivamente, as disciplinas de Física e Geografia. Todos os 42 alunos tinham que indicar a disciplina que menos gostam e a disciplina de que mais gostam. A partir dessas respostas foi possível identificar o percentual destinado a cada disciplina. Nota-se que Matemática recebeu destaque negativo (22%) e positivo (19%), na avaliação dos alunos, ou seja, há alunos que gostam de Matemática, porém outra parcela significativa demonstra não gostar dessa disciplina. A hipótese é que os alunos se identificam com o professor e não com a disciplina ministrada.

Pode-se afirmar que os alunos entrevistados confirmam os resultados obtidos, por meio do IELP, onde a Física é a disciplina que os alunos menos apreciam. Dentre as hipóteses possíveis, pode ser que os professores usem de coerção, a fim de prender a atenção dos alunos, considerando que apresentam dificuldades de compreensão dos conteúdos e se desinteressam, ficando desmotivados nesta disciplina. Matemática aparece com destaque nas duas situações. Pelo que foi observado, o que diferencia nesta disciplina é o estilo de liderança de alguns professores que elevaram, positivamente, os resultados.

De acordo com Santos e Ostermann (2005), os professores têm consciência de que usam a metodologia tradicional no ensino de Física, seja pela falta de tempo para planejamento, seja por não saberem como provocar mudanças ou por se sentirem inseguros ou mesmo sem formação adequada para ensinar Física no ensino médio. Geralmente essa

metodologia tradicional é associada ao excessivo formalismo matemático, esbarrando na formação deficitária que os alunos tiveram no ensino fundamental ou mesmo a formação deficitária do próprio professor.

Outra questão que pode ser analisada, a partir dessa constatação e com base nos estudos anteriores, refere-se ao uso do livro didático de Física que, apesar de ser distribuído pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), sob a responsabilidade do Ministério da Educação do Brasil, a todos os alunos das escolas públicas brasileiras, como ocorre com todas as outras disciplinas do ensino fundamental e médio, muitas vezes, não é usado de forma correta ou, em outros casos, tanto professor como alunos não estão preparados para dar conta dos conteúdos descritos nesse livro, considerando a fala dos alunos entrevistados, quando afirmaram que, muitas vezes, o professor acaba “pulando alguns conteúdos ou exercícios”.

Santos e Ostermann (2005) destacaram as dificuldades relacionadas ao uso do laboratório de Física, Química e Biologia (nas escolas onde ele está presente, como é o caso do local desta pesquisa), mencionando que os professores geralmente o utilizam esporadicamente, para demonstração dos conceitos e das leis, desta área do conhecimento, mas reconhecem a falta de tempo para realizar as atividades práticas e de profissionais adequados, para preparar os experimentos e desenvolver atividades que possam complementar as aulas teóricas, o que poderia contribuir para a efetiva aprendizagem dos alunos. Percebe-se isso, quando os alunos afirmam que, dificilmente frequentam esse espaço.

A fala dos alunos, durante as entrevistas, leva a pensar, também, em outras questões recorrentes no discurso de alguns professores, a respeito da dificuldade em relacionar o conteúdo teórico ao cotidiano dos alunos. A relação entre o conteúdo formal, previsto nos planos de curso, à realidade, não se configura como um processo simples e de fácil compreensão por parte dos professores. Fato que pode justificar o desencanto dos alunos, sobretudo, pela disciplina de Física, mas que por si só não seria suficiente, pois Química, outra disciplina com características semelhantes, foi avaliada positivamente pelos alunos. Por isso, reforça-se a ideia de que a diferença entre a melhor e a pior disciplina está relacionada ao estilo de liderança do professor e não às dificuldades impostas pela complexidade da disciplina.

5.5.2 Percepção dos alunos sobre a bagunça em sala de aula

Os problemas relacionados ao comportamento dos alunos, que se apresentam como um desafio para o professor na atualidade, não podem ser relegados a segundo plano por parte dos profissionais e pesquisadores que lecionam na formação de professores, nem pela escola e

professores da educação básica, sobretudo aqueles que trabalham com alunos adolescentes e que vivenciam essa problemática diariamente. Como já descrito anteriormente optou-se em usar o termo “bagunça” em sala de aula em todo o percurso desta análise e discussão.

A fim de analisar a percepção dos alunos adolescentes sobre a bagunça na sala de aula foram consideradas as seguintes perguntas na entrevista semiestruturada: Quais atitudes você considera que sejam bagunça na sala de aula? Você faz ou já fez bagunça durante as aulas e que tipo de bagunça? Em que aula você não faz bagunça? Você considera que a bagunça incomoda os professores e alunos?

Para os alunos adolescentes entrevistados, bagunça na sala de aula significa qualquer atitude que venha a atrapalhar a aula, prejudicar os colegas que desejam aprender e desrespeitar o professor e que pode ocorrer com ou sem a concordância dos professores. São exemplos de respostas dos alunos: “Jogar bolinha de papel, giz e brincadeiras nas horas erradas” (E24); “Muita conversa e brincadeira fora de hora” (E38); “Atrapalhar o professor na hora da explicação, gritar e levantar da cadeira a todo instante” (E10).

Dos 42 alunos entrevistados, 82% deles afirmam que fazem ou já fizeram bagunça na sala de aula, justificando que é normal e, muitas vezes, os professores não se importam com a bagunça. No entanto, para 93% dos entrevistados, a bagunça, quando é muito grande, incomoda os professores que ficam irritados, brigam com toda a turma, perdem muito tempo da aula só chamando a atenção dos alunos e, às vezes, deixam de passar um conteúdo justamente porque os alunos não colaboram. Também incomoda os alunos que não se envolvem com essas atitudes e que ficam chateados porque não conseguem estudar e aprender. Os alunos, ainda, relataram nas entrevistas que, muitas vezes, ao final da aula, estão estressados e com dor de cabeça, de tanta bagunça que tem na sala. São exemplos das falas dos alunos: “Faço bagunça na sala de aula, porque o professor não passa conteúdo ou não tem nada de interessante para fazer” (E2); “Bagunça é conversar e mexer no celular durante a aula” (E1); “Ficar gritando e fazer gracinhas para chamar a atenção dos colegas e professores” (E17).

A análise das respostas dadas pelos alunos sobre o que é bagunça em sala de aula se desenvolveu por equivalência semântica de conteúdo, partindo da identificação, classificação e agrupamento de elementos retirados das suas respostas. Posteriormente, os itens foram agrupados, de acordo com a frequência dos dados encontrados e a possibilidade de serem reunidos numa mesma categoria de respostas.

Foram resgatadas 77 atitudes percebidas pelos alunos como bagunça na sala de aula, como, por exemplo: “Mexer no celular”, “Ficar gritando” e “Brincadeiras de jogar bolinha de

papel”. Algumas atitudes foram evidenciadas por mais de um aluno, sendo elas: “Conversa paralela” (citada por 14 alunos), “Conversar alto” (citada por 10 alunos), “Desrespeito aos professores e colegas” e “Gritar” (citadas por sete alunos), “Brincadeiras fora de hora” e “Muito barulho” (citadas por dois alunos). Após o reagrupamento das respostas semelhantes, restaram 32 contribuições que foram distribuídas em três categorias de respostas: 1) Descumprimento de regras (por exemplo: “Conversa paralela”); 2) Comportamento inadequado (por exemplo: “Xingar os colegas”); 3) Didática do professor (por exemplo: “Muita brincadeira”). É o que ficou demonstrado na Figura 33.

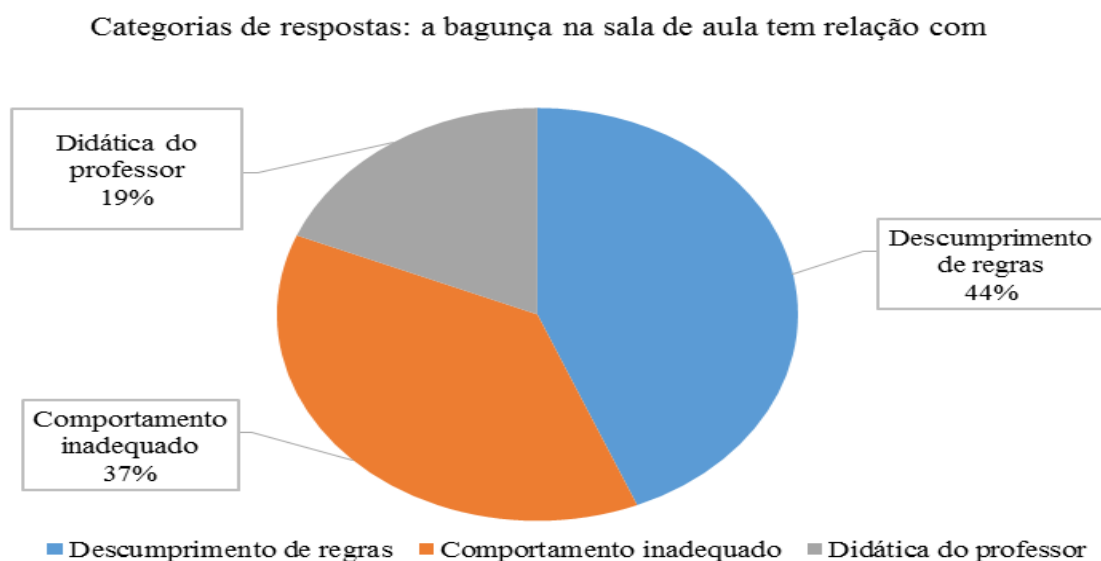


Figura 33. Possíveis causas da bagunça em sala de aula.

Percebe-se na, Figura 33, que, nas respostas dos alunos sobre a bagunça, são mais frequentes aquelas atitudes relacionadas ao descumprimento de regras (por exemplo: “Conversa paralela”); ou seja, na percepção dos alunos, se as regras fossem cumpridas por todos, não haveria bagunça em sala de aula. Outros, porém indicam que os comportamentos inadequados (como, por exemplo, “Xingar os colegas”), também, são evidenciados, o que parece ser uma prática constante na sala de aula, onde os alunos agem de forma inadequada e, muitas vezes, desrespeitosa não somente com os professores, mas, principalmente, com os demais colegas. Em relação à terceira categoria de respostas: didática do professor, foram evidenciadas situações (como, por exemplo, “Muita brincadeira”) que, também, são percebidas pelos alunos como bagunça, porém com frequência bem menor.

Novais (2012) afirma que a autoridade não está relacionada à noção de regras não compreendidas, mas, sim, como algo exterior que governa as pessoas e que não se pode

mudar conforme interesses individuais. De acordo com Durkheim (1974), na escola deve haver regras, sendo um instrumento imprescindível na educação, porém usadas para organizar o ambiente, mas que seu uso não seja abusivo e exagerado. Elas devem ser utilizadas, dentro dos limites aceitáveis culturalmente, pois é importante que aquele que detém a autoridade (nesse caso, o professor) saiba que seu fundamento está na liberdade dos outros (os alunos).

De acordo com essa concepção, ensinar implica, muitas vezes, interferir na vontade de quem está aprendendo, com o objetivo de fazer com que se torne autônomo. A partir da fala dos alunos entrevistados, percebe-se que eles têm consciência do que é bagunça, o quanto essas atitudes prejudicam o andamento das aulas; no entanto não compreendem que não é bom e não devem ter esse comportamento em sala de aula. Outra questão a ser pensada refere-se ao professor que, segundo os alunos, muitas vezes, não coíbe a bagunça e até mesmo acaba considerando uma atitude normal dos alunos. Pensar que uma conversa paralela ou mesmo muita brincadeira pode se configurar num comportamento inadequado deveriam ser corrigidas, por meio das atitudes dos professores; porém “xingar os colegas”, como foi descrito pelos alunos, vai além disso, pois tem relação com a falta de ética e o desrespeito ao outro.

A bagunça relatada pelos alunos, que pode ser entendida por indisciplina, tem se configurado como um dos principais problemas enfrentados pelos professores. Segundo Picado (2009, p. 5), o professor se apresenta ansioso, estressado, deprimido com a necessidade de ter que manter a disciplina em sala de aula. Até mesmo docentes mais experientes afirmam ter dificuldade para manter a disciplina dos alunos em sala de aula. Botomé (2015, p. 3) afirma que “o comportamento humano pode ser definido pelas características da ação de um organismo e pelas intenções do organismo que age ou atua que levam a agir de uma determinada forma”.

5.5.3 Atitudes tomadas pelos professores diante da bagunça em sala na percepção dos alunos

Ao analisar a bagunça em sala de aula, faz-se necessário verificar que atitudes são tomadas pelos professores diante desse comportamento dos alunos. Para essa análise, foram utilizadas as respostas dadas pelos adolescentes do ensino médio, para a seguinte pergunta Que atitudes seus professores tomam, quando os alunos fazem bagunça? As respostas foram categorizadas por equivalência semântica de conteúdo. Realizou-se a identificação, classificação e agrupamento de elementos retirados das respostas de cada aluno entrevistado,

reunindo-se itens de acordo com a frequência dos dados encontrados e as possibilidades de serem agrupados em categorias de respostas.

Primeiramente foi destacada a fala de cada aluno entrevistado sobre qual atitude o professor usa em suas aulas, não importando se o aluno considera uma atitude boa ou ruim. São exemplos de respostas: “É atencioso”, “É impaciente”, “Muito rigorosa”, “Não se importa com a bagunça”. Todos os alunos entrevistados falaram sobre essas atitudes, totalizando 42 contribuições que depois foram reunidas de acordo com a possibilidade de agrupar por categorias de respostas. Observou-se que algumas atitudes foram destacadas por mais de um aluno, por exemplo: “autoritária, dinâmica, é legal, grita, rígida” (indicadas por dois alunos); “ensina bem, não explica” (indicadas por quatro alunos). Após esse agrupamento, resultou em 26 contribuições que, finalmente, foram distribuídas em quatro categorias de respostas: 1) Didática, conteúdo e conhecimento (por exemplo: “Explica várias vezes o conteúdo”, “Não planeja a aula”, “Muitas atividades”); 2) Características pessoais do professor (por exemplo: “Fala muito alto”, “É legal”, “É dinâmica”); 3) Interação com o aluno (por exemplo: “Não interage com a sala”, “É gentil”, “Falta de diálogo”); 4) Disciplina e domínio de turma (por exemplo: “Autoritária”, “Rígida”, “Não tem autoridade”).

A Figura 34 apresenta os resultados sobre a categorização das respostas dos alunos nas entrevistas semiestruturadas sobre as atitudes dos professores em sala de aula.

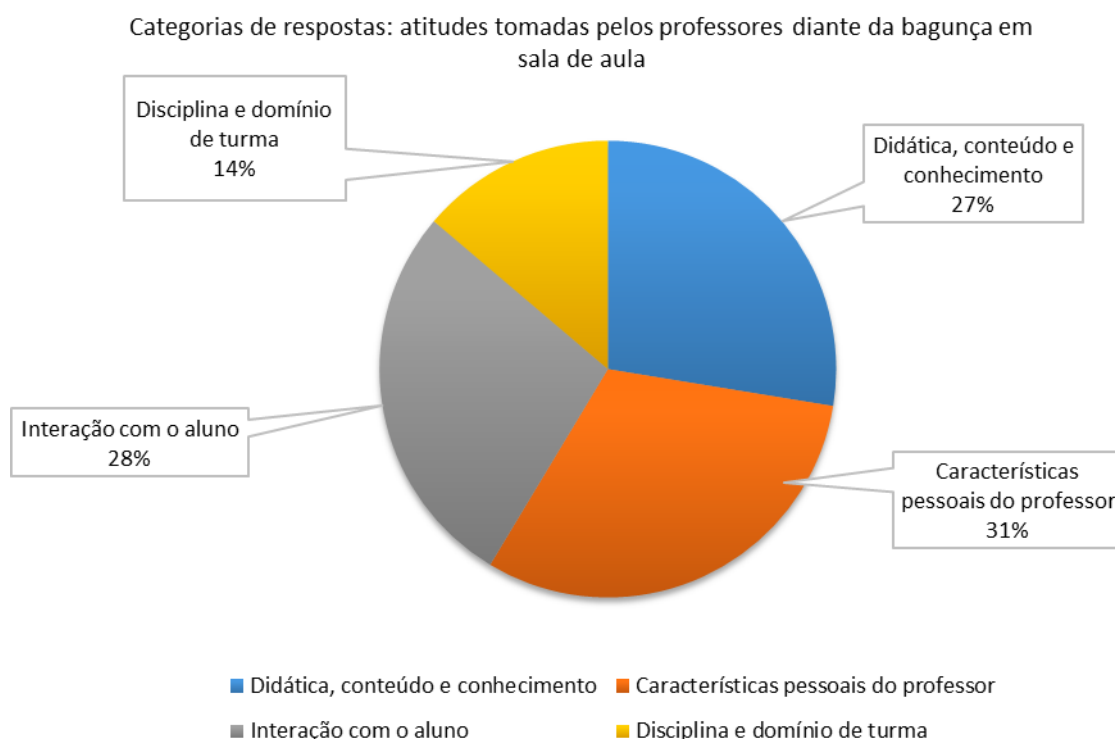


Figura 34. Agrupamento por categorias de respostas dos alunos sobre as atitudes tomadas pelos professores em sala de aula.

As atitudes que os professores tomam em sala de aula, percebidas pelos alunos adolescentes (Figura 34), relacionadas às características pessoais do professor (por exemplo: “Fala muito alto”, “É legal”, “É dinâmica”) são mais frequentes nas falas dos alunos. Segundo esses alunos, é bastante comum o professor utilizar essas estratégias para conseguir ministrar suas aulas. A bagunça se instaura justamente nas classes onde os professores usam de mecanismos não muito eficazes (por exemplo: alterar o tom de voz e a falta de domínio da turma, não tem autoridade, “fica enrolando”, como descrito por um dos alunos entrevistados), caracterizando-se num estilo de liderança negligente ou permissivo. Por outro lado, pode-se afirmar que a bagunça seria menos frequente, quando o professor tem atitudes mais autoritativas, tais como: é atencioso, é dinâmico; empático e interage com os alunos. No entanto, são apenas possibilidades de explicar o fenômeno.

Ao tratar do clima de sala de aula, é importante compreender a condição de aluno, considerando alguns pressupostos como dissociar o ensino da aprendizagem, pois, segundo Kubo e Botomé (2001), são ações que interagem, ou seja, se o aluno não aprendeu é porque não foi ensinado. Compreender que o trabalho do aluno não se resume ao cumprimento das normas, nem sempre esclarecidas e compreendidas por todos; por último, compreender também que o aluno é expressão de sua inserção na sociedade em que vive. Pois, como afirma Van Zanten e Duru-Bellat (1999), não se nasce aluno, alguém se torna aluno, podendo acrescentar, ainda, que continua sendo criança, jovem, adulto.

5.5.4 Atitudes tomadas pelos professores em sala de aula e rejeitadas pelos alunos

Dentre as atitudes que os professores usam em sala de aula, algumas são aprovadas e outras rejeitadas pelos alunos adolescentes. Neste momento, foram analisadas as atitudes tomadas pelos professores em sala de aula e rejeitadas pelos alunos adolescentes do ensino médio. Foram consideradas, nessa categoria, as respostas dos alunos para a questão: cite três atitudes que um professor não deveria tomar em sala de aula. São exemplos de respostas dadas pelos alunos: “Coloca bastante conteúdo no quadro e não explica”, “Coloca apelidos”, “Grita”. A partir da coleta desses dados, foi realizada a identificação, classificação e agrupamento de elementos retirados das respostas de cada participante, reunindo-se os itens, de acordo com a frequência dos dados encontrados. Como foi solicitado a cada aluno que descrevesse três atitudes dos professores que eles rejeitam, de um universo de até 126 possíveis indicações, foram resgatadas 110 contribuições. Observou-se que, dentre as atitudes que os alunos adolescentes rejeitam, algumas foram citadas por mais de um aluno, como, por exemplo: “Aplica prova surpresa”, “Bate à porta”, “Briga com os alunos”, “Chega atrasado

em sala”, “Fala palavrões” (citadas por dois alunos cada uma), “Sai da sala, durante a aula, por qualquer coisa” (três alunos), “Humilha os alunos” (quatro alunos), “Desrespeita os alunos” (5 alunos), “Xinga os alunos” (6 alunos) e “Grita com os alunos (19 alunos). O agrupamento das respostas resultou em 75 atitudes dos professores rejeitadas pelos alunos.

Com esse agrupamento, as atitudes dos professores, rejeitadas pelos alunos adolescentes do ensino médio foram distribuídas em quatro categorias de respostas: 1) Atitudes coercitivas (por exemplo: “Faz o aluno passar vergonha”, “Grita”, “Diminui o aluno em sala”); 2) Didática (por exemplo: “Ensina errado”, “Fica sentado na sala, sem fazer nada”, “Deixa a sala em desordem”); 3) Controle da disciplina (por exemplo: “Manda para fora da sala”, “Cara feia”, “Passa dos limites”); 4) Características pessoais (por exemplo: “Falta de educação”, “Faz piadas”, “Irrita-se facilmente”).

A Figura 35 demonstra os percentuais em cada categoria de atitudes tomadas pelos professores em sala de aula e rejeitadas pelos alunos adolescentes do ensino médio.

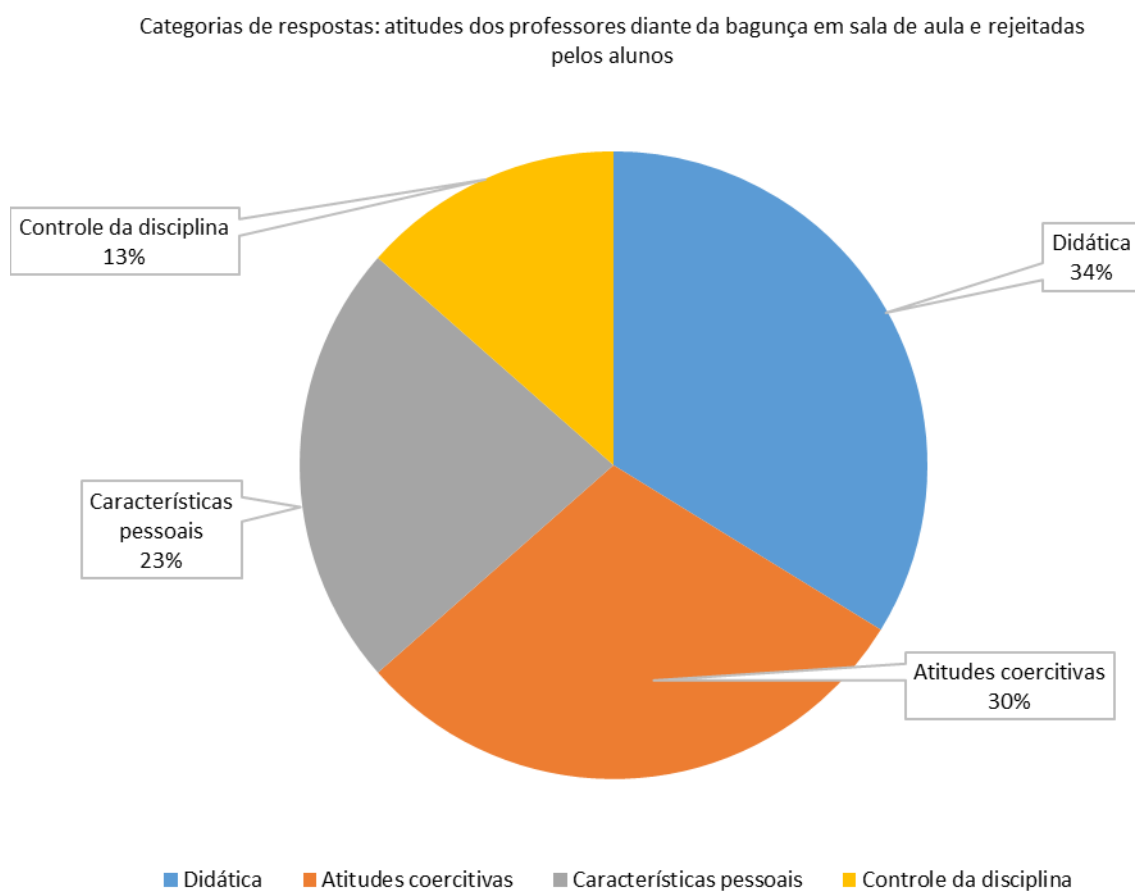


Figura 35. Agrupamento por categorias de respostas das atitudes tomadas pelos professores em sala de aula e rejeitadas pelos alunos adolescentes do ensino médio.

De acordo com as respostas dadas pelos alunos entrevistados, nota-se, na Figura 35, que as atitudes dos professores mais rejeitadas pelos alunos são aquelas relacionadas à sua didática (34%), (por exemplo: “Fica sentado na sala, sem fazer nada”), seguida das atitudes coercitivas (30%), (por exemplo: “Xinga os alunos”, “Grita”). Pode-se afirmar que os alunos rejeitam essas condutas, empregadas por alguns professores e, segundo eles, não estão satisfeitos com a forma como esses profissionais agem em sala de aula. Segundo a percepção desses alunos, atitudes como “Faz o aluno passar vergonha” e “Diminui o aluno em sala” não deveriam fazer parte das práticas educativas dos professores em sala de aula.

No discurso atual dos professores, valoriza-se cada vez mais a reflexão sobre as consequências de suas ações na prática escolar. No entanto, quando 19 alunos de um universo de 42 entrevistados afirmam que a prática de “gritar” é comum entre seus professores, assim como xingar e humilhar os alunos estão presentes na prática diária em sala de aula, faz crer que o professor ainda não consegue compreender que são atitudes geradoras de violência, aumentando a possibilidade de criar ambientes conturbados. Segundo Levisky (2000), essa violência pode não deixar marcas explícitas, identificáveis, mas podem se configurar numa violência psicológica tão prejudicial à formação do indivíduo como qualquer outro tipo de violência. A violência escolar foi definida por Tomkiewicz (1997, p. 310) como “toda e qualquer ação cometida dentro de uma instituição, ou toda ausência de ação que cause à criança (neste caso, leia-se adolescente) um sofrimento físico ou psicológico inútil e/ou bloqueie seu desenvolvimento posterior”.

Segundo Abramovay, Castro, Pinheiro, Lima e Martinelli (2002), a escola se apresenta como cenário de relações interpessoais de violência, que podem ser “intergeracionais”, quando ocorre entre professor e aluno e relações “intrageneracionais”, quando ocorre entre aluno-aluno. Embora, de acordo com as autoras, sejam sempre relações interpessoais e que ocorrem com frequência na sala de aula, esse espaço deveria preservar as interações respeitadas e sem coerção. Os resultados coletados com os alunos mostram que a coerção é bastante frequente no meio escolar.

Abramovay *et al.* (2002) advertem que, ao analisar as escolas, não basta destacar atos criminosos, como o vandalismo, roubos, brigas entre alunos, desrespeito a professores, depredação, extorsão, que se tornaram frequentes nas escolas e precisam ser tratadas com todo cuidado, mas também as “violências simbólicas, verbais, morais, psicológicas” sobretudo dos professores contra os alunos. Também é importante ouvir o que os adolescentes têm a dizer, método de pesquisa, ainda, pouco utilizado nos meios acadêmicos que estudam essa temática.

Desta forma, tudo indica que os estilos de liderança dos professores estão relacionados com as suas atitudes em sala de aula e, por sua vez, os alunos rejeitam aqueles profissionais permissivos, negligentes e autoritários. Também não são aceitas atitudes coercitivas que, certamente, não contribuem para uma aprendizagem significativa por parte dos alunos.

5.5.5 Atitudes tomadas pelos professores em sala de aula e aprovadas pelos alunos

Na existência de atitudes tomadas pelos professores que os alunos rejeitam, resta saber, então, que atitudes eles aprovam. Foi solicitado aos alunos entrevistados que citassem três atitudes que um professor deveria tomar em sala de aula. São exemplos de respostas dadas pelos alunos: “Ser coerente”, “Ser dinâmico”, “Manter a organização da sala de aula”. A partir da coleta desses dados, assim como nas respostas das questões anteriores, foi realizada a identificação, classificação e agrupamento de elementos retirados das respostas de cada participante, reunindo-se os itens de acordo com a frequência dos dados encontrados, como procedido nas questões anteriores. Como foi solicitado a cada aluno três atitudes dos professores que eles aprovam, de um universo de até 126 possíveis indicações, foram resgatadas 115 atitudes dos professores consideradas positivas pelos alunos adolescentes. Em seguida, foram agrupadas as atitudes consideradas semelhantes, como, por exemplo: “Auxiliar aqueles que precisam” e “Auxiliar quando o aluno precisa”. Ou, ainda, “Dominar a classe” e “Domínio da turma”. Também se observou que algumas atitudes foram citadas por mais de um aluno, como, por exemplo: “Colocar a sala em ordem” (cinco alunos), “Explicar mais vezes” (quatro alunos), “Dialogar com os alunos” (quatro vezes), “Ser amigo dos alunos” (quatro vezes), “Ser compreensivo” (duas vezes), “Ser respeitoso” (cinco vezes). O resultado culminou em 86 contribuições para análise e discussão.

As respostas dos alunos foram distribuídas em três categorias de respostas: 1) Didática (por exemplo: “Dinâmico nas aulas”, “Passar o conteúdo de forma diferente”, “Ter conhecimento da matéria”); 2) Controle de classe (por exemplo: “Ter domínio da classe”, “Mandar para a direção quando alguém faz bagunça”, “Não brigar com o aluno na frente da turma”); 3) Características pessoais do professor (por exemplo: “Ser feliz”, “Ser bem-humorado”, “Ser responsável com os trabalhos dos alunos”).

A Figura 36 demonstra o resultado das entrevistas realizadas com os alunos sobre as atitudes dos professores, que eles consideram positivas.

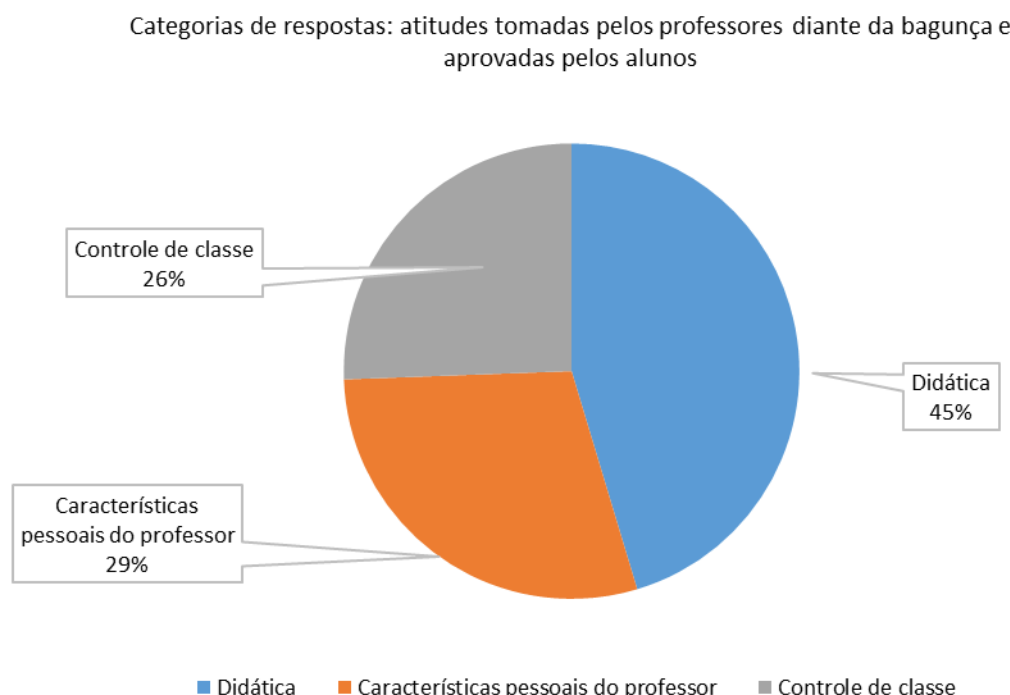


Figura 36. Categorias de atitudes tomadas pelos professores em sala de aula e aprovadas pelos alunos adolescentes do ensino médio.

Percebe-se, na Figura 36, que os alunos adolescentes aprovam as atitudes dos professores quando estão relacionadas à sua didática (por exemplo: aulas mais dinâmicas e diversificadas, ministram o conteúdo de forma diferente e demonstram conhecimento da matéria que está ensinando). Os dados podem indicar que os alunos estão querendo um professor que detém o conhecimento e consegue ensinar a partir de aulas mais dinâmicas e diversificadas. Fato que não difere dos dados anteriores, ou seja, um professor deve ter, em sua prática, atitudes que consiga prender a atenção desses jovens, mas que não seja coercitivo. Segundo Cortez (2003), o professor nunca está preparado, totalmente, para a sua prática docente, devendo, portanto, estar disposto a evoluir nas suas ações, a fim de adequar sua metodologia à realidade da escola e das classes em que atua. E, portanto, sugere que os professores devem rever suas atitudes em sala de aula, procurando conhecer melhor seus alunos e se distanciar daquelas atitudes coercitivas que são rejeitadas pelos alunos.

Entende-se que o professor não tem seu comportamento controlado pela aprendizagem de seu aluno e, sim, em muitos momentos, controlado pelo comportamento inadequado desse aluno para o espaço educativo em que está inserido, dentre outros fatores que, também, podem estar presentes, como os estruturais: organização física da sala de aula, barulho oriundo de outras salas, quantidade de alunos em sala e pedagógicos, como: falta de aulas mais dinâmicas e atrativas, falta de recursos pedagógicos apropriados, despreparo para lidar

com as relações interpessoais. Pereira, Marinotti e Luna (2004, p.18) destacam: “professores afirmam evitar mudanças nas atividades habituais, como, por exemplo, trabalho em grupo, porque os alunos fazem bagunça.” Outro exemplo do prejuízo que a bagunça agrega é na relação professor-aluno, pois a indisciplina e a falta de respeito para com o professor geram reações, por parte dele, que comprometem o ensino individual, pois o professor evita contato com os alunos considerados indisciplinados e, portanto, conhece pouco de seus repertórios e necessidades, permanecendo mais no controle de comportamento interacional, adotando medidas disciplinares, não sobrando espaço para acompanhar o seu desempenho acadêmico (Pereira; Marinotti; Luna, 2004, p. 25).

5.5.6 Melhor professor na percepção dos alunos

Depois de analisar as atitudes empregadas pelos professores em sala de aula e aquelas atitudes que são rejeitadas e aprovadas pelos adolescentes, procurou-se apresentar os dados sobre qual seria o melhor professor na percepção desses alunos. Foram consideradas nessa categoria as respostas dos alunos para a questão: Quem você considera o melhor professor neste ano (novembro de 2014) e por que fez essa escolha. Primeiramente foram relacionadas as disciplinas indicadas pelos alunos durante as entrevistas e a frequência de indicações. Depois descritos os motivos que levaram os alunos a escolherem essa disciplina. A partir desses dados, foi realizada a identificação do professor, por meio do código alfanumérico a eles designado e descrito no método, ou seja, PORT1, PORT2, MAT1, MAT2 e, assim, sucessivamente, assegurando total sigilo tanto aos alunos entrevistados como aos profissionais referenciados pelos alunos.

A partir das contribuições dos alunos entrevistados, foi possível identificar o melhor professor na percepção dos alunos adolescentes, como descrito na Figura 37.

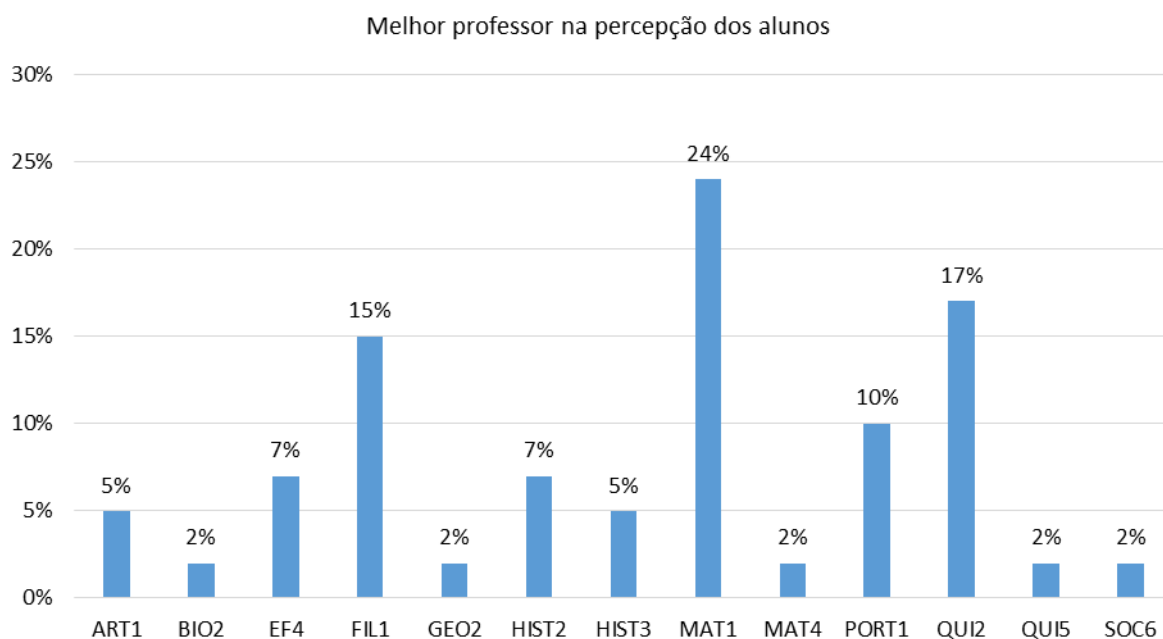


Figura 37. Melhor professor na percepção dos alunos adolescentes participantes das entrevistas semiestruturadas.

Os participantes das entrevistas indicaram 13 professores como sendo melhores, no ano em que a pesquisa foi realizada (2014), dentre os 47 que lecionam nas classes envolvidas com o estudo (Figura 37). Cada professor foi identificado pela abreviatura do nome da disciplina acrescida por ordem numérica de acordo com a quantidade de profissionais que lecionam tal disciplina. O professor identificado pelo código MAT1 foi escolhido pela maioria dos alunos como sendo o melhor professor do ano (24%), seguido pelo professor QUI2 (17%) e FIL1 (15%). Nota-se que os resultados coincidem, em parte, com os resultados obtidos, quando perguntado sobre qual disciplina eles mais gostam, que foram Matemática e Química e que os professores de Física nem aparecem entre os destaques positivos dados pelos alunos. Importante ressaltar que a pesquisa foi realizada, no final do ano letivo, permitindo que os alunos avaliassem seus professores depois de um longo período juntos. Todos os professores melhor avaliados pelos alunos foram percebidos por eles como autoritativos e com baixo ou “tendência a baixo” controle coercitivo. São exemplos de justificativas dos alunos para essa escolha: (“Elogia os alunos quando acertam um exercício”; “Passa conhecimentos de forma diferente”; “É interativo com os alunos”).

Relacionando os resultados obtidos, a partir das entrevistas com os dados sociodemográficos e de trabalho dos professores, bem como os estilos de liderança percebidos pelos alunos, percebe-se que os professores melhor avaliados pelos alunos são aqueles que também obtiveram os melhores resultados no IELP, quando verificado o grau médio de responsividade, exigência e controle coercitivo de cada professor participante da pesquisa:

MAT1 (R= 47,88; E=35,94; CC=22,59); QUI2 (R=43,97; E=34,43; CC=26,21) e FIL1 (R=42,29; E=37,07; CC=25,19). Todos os professores melhor avaliados pelos alunos foram percebidos pelos alunos, por meio da escala IELP, como autoritativos e com baixo ou tendência a baixo controle coercitivo.

Também foi possível relacionar as informações prestadas pelos professores por meio do questionário aplicado a eles, em especial, as respostas obtidas em sete perguntas do questionário dos professores com o estilo de liderança percebido pelos alunos. A Tabela 34 descreve com destaque do perfil desses profissionais.

Tabela 34 Características dos três professores melhor avaliados pelos alunos entrevistados

Professor: MAT1	
Idade	Entre 36 e 50 anos.
Tempo de regência	Acima de 10 anos.
Tem aluno da EE*	Sim.
Bom professor na opinião do próprio professor	É ser profissional, responsável, com equilíbrio emocional, com domínio de turma e ter a humildade de fazer o caminho do conhecimento junto com o aluno, explicando de forma clara e respeitando os limites e dificuldades de cada um.
Características positivas	Responsável; explicar com clareza; preocupo-me com a aprendizagem de cada aluno.
Características negativas	Tom de voz muito baixo.
Estilo de liderança autopercebido	Autoritativo.
Estilo de liderança percebido pelos alunos	Autoritativo.
Professor: QUI2	
Idade	Entre 25 e 35 anos.
Tempo de regência	Entre 5 e 10 anos.
Tem aluno da EE*	Sim.
Bom professor na opinião do próprio professor	É transmitir aos alunos conhecimentos, mas não só isso, ajudá-los a ser críticos, ter caráter, lutar por seus direitos, ter uma identidade.
Características positivas	Ser próximo do aluno; ser paciente; comunicativo.
Características negativas	Falta de tempo; falta de laboratórios adequados; muito paciente.
Estilo de liderança autopercebido	Autoritativo.
Estilo de liderança percebido pelos alunos	Autoritativo.
Professor: FIL1	
Idade	Entre 36 e 50 anos.
Tempo de regência	Acima de 10 anos.
Tem aluno da EE*	Sim.
Bom professor na opinião do próprio professor	Conseguir que o aluno se aproprie do conteúdo trabalhado e faça uso do mesmo.
Características positivas	Respeito ao aluno; domínio de turma; domínio de conteúdo.
Características negativas	Excesso de rigor em alguns momentos.
Estilo de liderança autopercebido	Autoritativo.
Estilo de liderança percebido pelos alunos	Autoritativo.

*Educação Especial.

Os dados obtidos, por meio das relações entre o que os professores responderam e o que os alunos adolescentes percebem, sugerem que não é a idade ou o tempo de serviço que faz diferença. Tudo indica que é o estilo de liderança e o controle coercitivo do professor que

se sobressaem. Pelas características positivas descritas pelos professores e aqueles escolhidos pelos alunos como melhores do ano, percebe-se que todos são autoritativos, ou seja, mantêm o equilíbrio entre exigência e responsividade e não usam de controle coercitivo em suas aulas. Estes resultados estão de acordo com o que descrevem Batista e Weber (2015), quando afirmam que os professores responsivos mantêm a qualidade na comunicação, são respeitosos, afetivos, demonstram interesse e se envolvem profissionalmente com o aluno.

Quando perguntado aos alunos por que escolheram esse professor, obtiveram-se, por respostas, justificativas reforçadoras, tais como: “É respeitoso com os alunos”; “Tem controle da sala de aula”; “Incentiva os alunos para que gostem da matéria”. Relacionando os resultados da pesquisa com o que preconizam Dayrell (2007), Santos e Ostermann (2005), Novais (2012), Durkheim (1974), Van Zanten e Duru-Bellat (1999), na análise dos resultados, esses apontam que a maior parte dos professores participantes da pesquisa não está preparada para a existência de uma nova geração de jovens e a prática coercitiva, empregada por parte deles, como gritar, xingar e humilhar os alunos, parece que não é atitude geradora de boas relações interpessoais, aumentando a possibilidade de criar ambientes conturbados, questões bastante evidenciadas pelos alunos nas entrevistas realizadas.

5.5.7 Que é ser um bom professor na percepção dos alunos

Finalmente foi solicitado aos alunos participantes da entrevista semiestruturada que falassem o que é preciso para ser um bom professor. São exemplos de respostas dadas pelos alunos: “ser organizado”, “dialogar”, “interagir com os alunos”, “conhecer o conteúdo”, “evitar rotinas nas aulas”. Todos os 42 entrevistados disseram o que é preciso para ser um bom professor. Na maioria das vezes indicaram mais de uma qualidade que eles consideram importantes, o que resultou em 87 contribuições. Algumas atitudes que os alunos entrevistados consideraram necessárias para ser um bom professor foram evidenciadas por mais de um aluno, sendo elas: “Conversar com os alunos”, “Gostar do que faz” (citadas por dois alunos); “Explicar bem a matéria”, “Interagir com os alunos/turma”, “Respeitar os alunos”, “Saber lidar com os alunos”, “Ser educado” (citada por três alunos); “Ter respeito para com os alunos” (citada por cinco alunos).

Após o agrupamento das respostas semelhantes, restaram 59 contribuições que foram distribuídas em três categorias de respostas: 1) Didática (por exemplo: “Vê o que está errado”, “Explica bem a matéria”, “Prende a atenção dos alunos”); 2) Equilíbrio entre responsividade e exigência (por exemplo: “Não humilha o aluno”, “Tem comando da turma”, “Importar-se com

os alunos”); 3) Característica pessoal do professor (por exemplo: “É educado”, “Tem pontualidade”, “Gosta do que faz”). É o que se vê demonstrado na Figura 38.

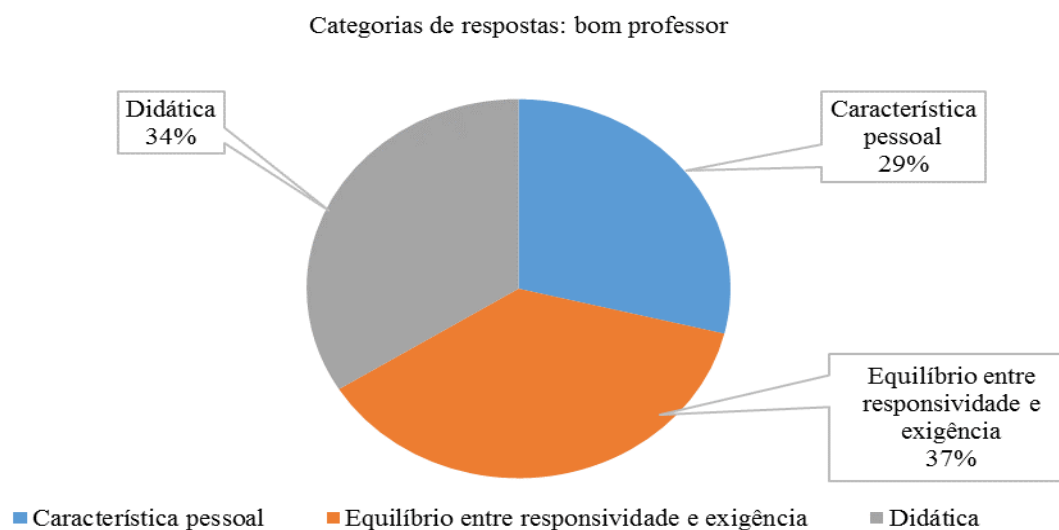


Figura 38. Categorização das percepções dos alunos adolescentes do ensino médio sobre o bom professor.

Esse dado apresentado (Figura 38) assemelha-se aos descritos anteriormente e à literatura pesquisada para este estudo. Indica um relativo equilíbrio entre as três categorias de respostas, sugerindo que, para o aluno adolescente, para ser bom professor não basta ter boas metodologias (relação com a sua didática), como explicar bem a matéria, mas manter o equilíbrio entre responsividade e exigência e não ser coercitivo, assim como ser educado, pontual e gostar do que faz (características pessoais do professor).

Apesar deste equilíbrio entre as três categorias apresentadas, constatou-se que a dimensão um pouco mais evidenciada pelos alunos foi o “equilíbrio entre responsividade e exigência” (37%). Para os alunos, esses atributos são bastante significativos, ao desempenho do bom professor, representando um conjunto de indicadores que retratam a importância de que os professores sejam mais responsivos e exigentes em suas aulas, caracterizando-se como autoritativos. Ainda considerar outros fatores como a instituição de regras claras de conduta na escola, o monitoramento do diretor e avaliação escolar permanente. Pois, como afirma Nóvoa (1991), a reforma da escola só ocorre de fato a partir de uma adequada formação profissional dos professores.

Destaca-se, ainda, que os alunos reconhecem, claramente, quando os professores apresentam comportamentos adequados e inadequados em sala de aula. Na opinião deles, os comportamentos como explicar bem a matéria, prender a atenção dos alunos, ter comando da

classe, ser pontual, educado, gostar do que faz e não usar de atitudes coercitivas são atributos que caracterizam um bom professor.

De acordo com Batista e Weber (2012), é importante considerar, também, diversos fatores que estão presentes e influenciam o comportamento do professor em relação ao aluno, tais como comportamento dos alunos, comportamentos dos demais professores e profissionais da escola, normatizações da escola e de instâncias superiores, programas a serem cumpridos, condições de trabalho, passando, inclusive, pelo comportamento dos pais, histórias de vida, contextos social, político, econômico e cultural em que estão inseridos todos os que compõem a comunidade escolar.

O estudo confirma, também, o que Najle (2008) já afirmava, ou seja, os relacionamentos interpessoais não são fáceis e o relacionamento professor-aluno é um deles. Segundo esse autor, quando os professores mudam de atitudes, os alunos tendem a mudar de comportamento também. Faz-se necessário mudar a maneira de pensar e agir, deixar que os alunos exponham seus pensamentos, suas dificuldades e desejos, obviamente, sem perder a perspectiva de que os limites necessitam ser trabalhados, diariamente e por todos os profissionais que trabalham na escola. Ressalta-se, ainda, o fato de que Matemática foi indicada dentre as disciplinas que os alunos mais gostam, o que não ocorre em geral. Este resultado provavelmente está associado ao fato de que foi um professor de Matemática o escolhido como melhor professor. Segundo Silva (2008), a maioria dos alunos não gosta dessa disciplina e a considera muito difícil. No entanto não os impossibilitou de eleger, entre os melhores, um professor dessa disciplina.

5.5.8 Síntese da análise descrita das entrevistas semiestruturadas com alunos

Com o propósito de relacionar o que o aluno considera bagunça na sala de aula, com o que o professor faz diante da bagunça, que atitudes os alunos adolescentes rejeitam e reprovam, foi construído um quadro comparativo (Tabela 35), o qual possibilitou visualizar as atitudes dos professores que melhor se adaptam quando lecionam em classes com adolescentes.

Tabela 35 Quadro comparativo entre as situações percebidas pelos alunos adolescentes do ensino médio sobre a bagunça em sala de aula e as atitudes tomadas pelos professores, bem como aquelas atitudes rejeitadas e aprovadas pelos alunos

1.Bagunça na percepção dos alunos adolescentes:	2.Atitudes tomadas pelos professores diante da bagunça na sala de aula:	3.Atitudes que os professores não deveriam tomar diante da bagunça em sala de aula:	4.Atitudes que os professores deveriam tomar diante da bagunça em sala de aula:

Atrapalhar o professor na hora da explicação.	Atencioso, gentil, sociável.	Colocar conteúdo no quadro e não explicar.	Andar pela sala durante a aula.
Brigar, falar palavrões, gritar.	Autoritário, muito rigor.	Colocar apelidos.	Dialogar mais com os alunos.
Brincadeira fora de hora.	Dinâmico, divertido.	Denegrir o aluno.	Elogiar os alunos, ter carisma.
Desrespeitar professores e colegas.	Expressa a sua opinião.	Ensinar errado.	Fazer atividades diferentes nas aulas.
Ficar andando pela sala.	Falta de polidez, grita muito.	Falar palavrões, xingar os alunos.	Incentivar os alunos para que gostem da matéria.
Ficar mexendo em tudo na sala.	Muitas atividades.	Ficar falando mal de alguém perto dos alunos.	Não chegar estressado na sala.
Jogar bolinha de papel, giz, borracha.	Não interage com a sala.	Humilhar o aluno.	Não discriminar os alunos.
Mexer no celular.	Não planeja a aula.	Marcar um aluno negativamente.	Não perder os trabalhos dos alunos.
Muita brincadeira, provocações.	Não sai da rotina.	Tacar objetos nos alunos, bater.	Passar conhecimento de forma diferente.
Xingar os colegas.	Não tem autoridade	Expulsar o aluno da sala por qualquer coisa.	Ter domínio de conteúdo.

Os dados da Tabela 35 estão dispostos de forma que possam ser visualizados simultaneamente. São descritas algumas situações apresentadas pelos alunos durante as entrevistas, considerando o roteiro utilizado. Para seleção das atitudes consideradas mais relevantes, foram analisadas, separadamente e depois suas respostas confrontadas, passando a compor uma relação das atitudes mais frequentes. Esse procedimento foi repetido várias vezes, possibilitando reduzir a 10 itens, em cada situação estudada. Serviram de base para esta análise: as 77 atitudes percebidas pelos alunos como bagunça em sala de aula (por exemplo: “Mexer no celular”, “Ficar gritando” e “Brincadeiras de jogar bolinha de papel”); 26 atitudes que são tomadas pelos professores diante da bagunça, segundo os alunos entrevistados (por exemplo: “Grita”, “É dinâmica”, “Autoritária”); 75 atitudes dos professores em sala de aula, rejeitadas pelos alunos (por exemplo: “Fala palavrões”, “Sai da sala, durante a aula, por qualquer coisa”, “Humilha os alunos”); finalmente, 86 atitudes dos professores, que são aprovadas pelos alunos adolescentes (por exemplo: “Dinâmico nas aulas”, “Passa o conteúdo de forma diferente”, “Não briga com o aluno na frente da turma”).

A pesquisa aponta para o desafio dos professores sobre a importância de identificar e compreender as vivências acadêmicas de seus alunos e as relações destas com a sua adaptação, permanência e sucesso escolar. Não obstante há de se considerar, também, outros

fatores como a falta de perspectiva profissional dos professores, que, muitas vezes, sentem-se abandonados em sala de aula, a heterogeneidade das classes escolares, exigindo dos profissionais da educação muito mais do que o conhecimento específico da sua área de atuação, a formação deficitária dos alunos, muitas vezes, conduzidos para o ano seguinte sem a base necessária, para a compreensão dos conteúdos a serem ministrados, sobretudo, no ensino médio, a falta de uma formação inicial e continuada dos professores, que contemple um preparo eficiente para que eles saibam, também, lidar com as interações em sala de aula, a falta de estrutura física adequada das escolas, em geral, são exemplos de fatores que podem apresentar forte relação com a adaptação do aluno, em sala de aula e forte influência nos estilos de liderança adotados pelos professores.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“O conhecimento é provisório” (Platão 427 a.C. - 347 a.C.).

Esta tese pesquisou como alunos adolescentes matriculados no ensino médio da rede pública de ensino brasileira percebem os estilos de liderança adotados pelos seus professores, considerando diferentes variáveis, tais como características de trabalho de cada um dos profissionais avaliados, bem como as características sociodemográficas dos professores e alunos participantes da amostra. Foi possível observar que, segundo a percepção dos adolescentes, há predominância dos estilos autoritativo e negligente, diferentemente do que foi autodeclarado pelos professores que se identificaram mais autoritativos e autoritários.

A revisão teórica destaca a relevância do presente estudo, mostrando sua originalidade, no sentido de analisar os estilos de liderança de professores a partir da percepção dos alunos adolescentes, por meio da aplicação do Inventário de Estilos de Liderança de Professores (IELP). Destaca-se que o instrumento originalmente construído por Batista (2013) foi adaptado para ser aplicado aos alunos adolescentes do ensino médio, com a devida autorização da autora. E, nesse sentido caracteriza-se como um instrumento válido para identificar os estilos de liderança de professores apresentando-se como um instrumento fidedigno, normatizado e de fácil aplicação. A versão adaptada e utilizada no estudo aqui descrito ficou apropriada para ser utilizada com alunos dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, (onde geralmente diferentes professores lecionam na mesma classe), inclusive em diferentes modalidades de ensino, como por exemplo a EJA.

Para compreender as possíveis relações que se estabelecem em sala de aula, consideraram-se alguns pressupostos, ancorados na literatura específica, que foram se reafirmando ao longo desta pesquisa, sobretudo, nos estudos realizados por Baumrind (1966), Batista e Weber (2015), Darling e Steinberg (1993), Maccoby e Martin (1983), Perry (1908), Sidman (1995), Sacristán e Gómez (2000). Alguns dos aspectos, baseados na literatura destacada, serão retomados, sinteticamente, nestas considerações finais, no intuito de dar ênfase ao que foi observado e responder às perguntas de investigação previstas inicialmente, mesmo que essas conclusões configurem novas perguntas. Os resultados obtidos permitiram chegar a algumas considerações relevantes para a pesquisa sobre os estilos de liderança de professores, ainda que não possam ser atribuídas de maneira generalizada, mas, sim, em relação à amostra tratada. Os resultados podem servir de parâmetros para a realização de

outros estudos, especialmente em se tratando de pesquisas sobre os estilos de liderança adotados pelos professores quando lecionam em classes com alunos adolescentes.

Ao analisar a percepção dos alunos a respeito das atitudes tomadas pelos seus professores em sala de aula, percebem-se diferenças significativas entre os autorrelatos dos professores participantes da pesquisa e o que foi identificado nas respostas dos alunos. Apesar de os professores se autodeclararem mais autoritativos e autoritários, para os alunos, muitos deles realmente são autoritativos (destacado por 41% dos alunos), porém uma parcela significativa é considerada negligentes (destacado por 32% dos alunos). Assim, este estudo não se restringiu a saber o que os alunos pensam sobre seus professores, mas fazer uma análise comparativa entre a percepção dos alunos e as autodeclarações dos seus respectivos professores. Fato que originou novas perguntas e algumas hipóteses foram confirmadas.

Os dados da pesquisa também revelaram que o controle coercitivo praticado pelos professores e percebido pelos alunos, tem incidência considerável. Os professores autoritários apresentam predomínio em suas aulas de alta exigência e baixa afetividade, além de usarem alto controle coercitivo. A pesquisa aponta que esses professores têm alto ou “tendência a alto” (de acordo com o escore do instrumento) controle coercitivo, chegando ao índice de 77% dos alunos entrevistados. Ainda, nesta mesma linha de pensamento, os alunos que identificaram os professores como negligentes, também, afirmaram que 63% deles (professores) têm “tendência a alto” ou alto controle coercitivo, tal qual os professores autoritários. Em relação aos professores permissivos, o controle coercitivo é baixo ou com “tendência a baixo” (63%), justamente porque este profissional não dá importância para o estabelecimento de regras, muito menos aos cumprimentos daquelas já existentes. Ele está mais preocupado com a satisfação dos alunos e, muitas vezes, reforça comportamentos inadequados, prática nada recomendada na literatura estudada, como, por exemplo, em Barg (2009), Deluty (1979), Martinelli e Schiavoni (2009), Weber *et al.* (2015) Woods (1999). Em contrapartida, os professores considerados pelos alunos como autoritativos, que estabelecem regras e são afetivos, são menos coercitivos. O alto controle coercitivo foi descrito em apenas 8% dos professores, índice menor ainda que o encontrado nos professores permissivos. Ou seja, pode-se afirmar que o melhor professor para os alunos adolescentes é aquele profissional autoritativo e que não faz uso de coerção em suas aulas.

Considerando as variáveis: gênero, idade, tempo de serviço dos professores e formação acadêmica, destaca-se que as professoras são percebidas como mais responsivas e exigentes do que os homens, porém elas também são mais coercitivas. Professores mais jovens são percebidos pelos alunos como mais autoritativos do que os de mais idade. Aqueles

que têm menos tempo de carreira no magistério, também, foram considerados mais autoritativos do que aqueles que lecionam há mais tempo. Pode-se afirmar a importância de manter políticas públicas, voltadas para a formação continuada em serviço, para os professores, a fim de que esses profissionais não permaneçam por longos períodos em sala de aula sem a aquisição de novas práticas pedagógicas. O tempo de serviço apresentou-se como significativo, pois professores que trabalham há mais tempo com adolescentes foram considerados mais negligentes. Fato que já está previsto em lei, a qual trata da aposentadoria especial para os professores, art.201, parágrafo 8º, da Constituição Federal Brasileira, mas que também poderia ser pensado em prever nos Planos de Carreira do Magistério, períodos de alternância entre a regência de classe intercalada com períodos afastados da sala de aula, executando outras tarefas pedagógicas.

Em relação à formação acadêmica dos professores, não há diferença significativa entre aqueles com maior titulação, como, por exemplo, mestres e doutores. Neste sentido, cabe realizar estudos específicos, considerando que, na amostra pesquisada, havia uma parcela muito reduzida de professores somente com graduação (14,9%) e com mestrado e doutorado (8,5%). A maior parte era composta de professores com especialização (76,6%).

Outro fato a ser ressaltado é que os professores que lecionam até 20 horas-aulas semanais foram percebidos pelos alunos como mais autoritativos do que aqueles que têm uma carga horária maior de trabalho. Tudo indica que a diferença está no desgaste físico e emocional do professor, quando se expõe a uma carga horária excessiva em sala de aula. Fato bastante destacado por vários autores, como Leite e Löhr (2012) e Weber *et al.* (2015) que apontam para o estresse e a alta incidência da síndrome de *Bournot* entre os professores.

Analisando a disciplina que o professor leciona, a pesquisa apresenta resultados bastante significativos. Os professores com formação em Física se destacam com alto grau de controle coercitivo em suas aulas, seguidos dos professores formados em Letras, em oposto estão aqueles com formação em Educação Física que se apresentaram com baixo grau de controle coercitivo. Os professores menos autoritativos são aqueles que ministram disciplinas, geralmente, consideradas mais difíceis, como Física, no entanto não é linear, pois os professores de Educação Física e Arte, também, estão entre os menos autoritativos e mais negligentes. As entrevistas semiestruturadas realizadas com os mesmos alunos que responderam ao IELP foram fundamentais, para a compreensão desses dados, pois, ao serem perguntados de que disciplina eles mais e menos gostam, obtiveram-se, por resposta, as disciplinas de que eles mais gostam: História, Química e Matemática e menos gostam de Física, Matemática e Língua Portuguesa. Em seguida, foi questionado qual seria, então, o

melhor professor e por que, sendo destacados, neste caso, os professores de Matemática e Química. Desta forma, ficou evidente que a avaliação dos alunos passa pelo estilo de liderança empregado pelo professor em sala de aula, não importando se é uma disciplina considerada difícil ou mais fácil de compreensão. Ou seja, os alunos elegem como melhor professor aquele que estabelece boas relações interpessoais em sala de aula e não é coercitivo, independentemente, da disciplina que leciona.

Quanto à percepção dos alunos iniciantes e concluintes do ensino médio, os mais jovens consideram os professores um pouco mais autoritários, enquanto aqueles que estão concluindo percebem os professores mais negligentes. Fato que pode estar relacionado ao tempo que esses alunos conhecem seus professores, tornando-se mais críticos em suas avaliações, confirmando estudos anteriores como aqueles desenvolvidos por Matos (1997) e Van Zanten e Duru-Bellat (1999).

Outro aspecto a ser considerado está relacionado à presença de alunos oriundos da educação especial, nas classes denominadas regulares, onde a maioria dos professores se autodeclararam participativos e exigentes com seus alunos e pouco coercitivos. Para os alunos, seus professores realmente são mais autoritativos, quando possuem alunos oriundos da educação especial em suas classes, no entanto, também, foram considerados mais negligentes e, sobretudo permissivos. Fato que pode ser considerado positivo pensando que a inclusão deve ocorrer nas classes regulares, que os professores são melhores, quando têm esse aluno, pois foram considerados autoritativos, porém resta saber por que uma parcela significativa deles se apresenta mais permissivo e negligente.

Na escola há uma complexidade de fatores que podem interferir, significativamente, nos resultados desejados e que, muitas vezes, não encontram soluções previamente definidas, exigindo uma leitura dos acontecimentos, por parte de todos os segmentos que compõem esse universo educativo, procurando meios de se encontrar a estratégia mais adequada. A sala de aula, como núcleo principal da escola e, sobretudo o espaço onde professores e alunos estão mais próximos, os profissionais que lá trabalham devem adotar uma cultura de reflexão sobre suas atitudes diárias para que possam avaliar os resultados obtidos em cada sala de aula que adentra para lecionar. Essa reflexão, em torno da sua atividade profissional é fundamental, permitindo um melhor conhecimento de si mesmos. Não se concebe mais que os professores não tenham conhecimento pleno dos seus alunos, no que se refere às suas condutas e dificuldades de aprendizagem. Para que isso se efetive, outras reflexões, também, deverão ser consideradas, como, por exemplo, o número de alunos por professor e professora.

De forma a contribuir com essa prática reflexiva, os gestores escolares têm um papel fundamental neste processo, promovendo a aproximação dos professores, valorizando os momentos de discussão em grupos, ouvindo os alunos e valorizando o trabalho em equipe. Pesquisas sobre o quanto os estilos de liderança dos gestores escolares interferem nas relações entre professores e alunos em sala de aula são emergentes e necessárias.

O estudo apresentado pode ser considerado uma pequena contribuição para o entendimento deste fenômeno, que trata das relações interpessoais entre professores e alunos e que é bastante atual, sobretudo diante das dificuldades demonstradas pelos professores, para atingirem seus objetivos em sala de aula, considerando diversos fatores como o aparente desinteresse dos alunos, a falta de motivação para os estudos e os comportamentos inadequados. Os resultados indicam que é possível analisar os estilos de liderança dos professores, a partir do que é percebido pelos alunos, sem melindres por parte desses profissionais, obviamente, com ética e respeito, a fim de encontrar respostas efetivas e duradouras para suas necessidades. O propósito seria de promover uma maior interação e colaboração entre os professores, entre professores e equipes pedagógicas, passando pelo grupo de professores e seus gestores e, fundamentalmente, entre professores e alunos, para que todos possam refletir em conjunto sobre as suas práticas, proporcionando intervenções mais promissoras.

Ressalta-se, também, que o aperfeiçoamento contínuo e consistente dos professores, no seu local de trabalho, oportuniza uma reflexão conjunta sobre os saberes profissionais, num clima de colaboração e ajuda mútua, possibilitando construir uma escola mais apropriada, para os desafios que são evidenciados, em cada momento da história, como afirma Formosinho (2009). Pode-se afirmar que nem sempre os professores estão aptos para compreender as expectativas dos alunos, cada vez mais diferentes nas suas etnias, culturas, línguas e ascendências.

Por fim, o esforço aqui apresentado teve origem na necessidade de ouvir os alunos e analisar as relações que vêm sendo, sistematicamente, afirmadas em sala de aula. Os dados desta pesquisa são reveladores e podem ser subsídios para discussões, nos cursos de formação de professores, sobretudo, nas disciplinas referentes às práticas pedagógicas, metodologias de ensino e estágio supervisionado, mas também passando pelas políticas de estado relacionadas à educação e servir de referencial teórico, para a formulação de programas de formação inicial e continuada de professores, de pedagogos e gestores escolares, considerando que foram contemplados aqueles que motivam a existência da escola, que são os alunos.

7 LIMITAÇÕES DA PESQUISA E RECOMENDAÇÕES

“Não considere nenhuma prática como imutável. Mude e esteja pronto a mudar novamente. Não aceite verdade eterna. Experimente” (Skinner, 1977).

A pesquisa realizada permitiu agregar conhecimentos atuais sobre a percepção dos alunos adolescentes a respeito dos estilos de liderança dos professores. Porém alguns pontos devem ser elencados como limitadores deste estudo e podem contribuir para a escolha de novos caminhos a serem trilhados e outras pesquisas desta natureza. O trabalho aqui descrito poderia ser continuado e desenvolvido com a aplicação da mesma escala (Batista e Weber, 2015) com as adaptações necessárias, para outras realidades a serem pesquisadas, ou mesmo usando outros instrumentos semelhantes, com uma intencionalidade comparativa, podendo considerar outras variáveis como: escolas públicas e privadas, educação de jovens e adultos, escolas com diferentes resultados nas avaliações institucionais, escolas localizadas em centros urbanos, distantes desses centros ou do campo, analisando as realidades presentes nas escolas situadas em diferentes contextos sociais.

As dificuldades encontradas no decurso desta pesquisa, prendem-se, especialmente, ao desenvolvimento do estudo empírico, relacionadas à escolha do local de pesquisa, o aceite dos participantes, contudo, foram, paulatinamente, vencidas com a persistência e a determinação que um trabalho desta natureza exige. Neste caso, a socialização da proposta, realizada numa reunião pedagógica, onde estavam presentes a maioria dos professores e com um contato prévio com a direção da escola, foi fundamental, pois além de esclarecer as dúvidas que foram surgindo, os professores se sentiram acolhidos. Isso fez a diferença, também, quando foi realizado o contato com os alunos, pois, como os professores já estavam inteirados do estudo, reforçaram a sua intencionalidade para os alunos. Verifica-se que angariar participantes para pesquisas desta natureza é uma tarefa árdua e, portanto, essa aproximação com o local de pesquisa é a melhor maneira de se iniciar este trabalho.

Ressalta-se o pouco domínio do pesquisador no uso de *softwares* de natureza quantitativa, especialmente, o SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) o que requereu a necessidade de contar com a colaboração de outros profissionais detentores desse conhecimento, bem como formação específica levada à exaustão, para o efeito desejado, tornando o processo de análise de dados mais demorado, contudo, gratificante pelas

aprendizagens concebidas, a partir dos resultados encontrados, permitindo obter as respostas aos objetivos previamente definidos.

Tendo em vista o foco e os objetivos desta pesquisa, muitas possibilidades não foram exploradas. No entanto os dados coletados ficam à disposição de outros pesquisadores que tenham a intenção de ampliar os estudos a respeito dos estilos de liderança de professores, considerando o modelo teórico dos Estilos Parentais proposto por Baumrind (1966). Sugere-se, também, um estudo comparativo dos estilos de liderança dos professores e os resultados de aprendizagem demonstrados pelos alunos, nos diferentes contextos escolares. Outra sugestão oportuna seria a implementação de um laboratório junto à Universidade e com o apoio dos professores da Educação Básica, que possibilite organizar um banco de dados, em diferentes contextos e envolvendo os diversos departamentos, que compõem o setor de educação dessas Universidades. Desta forma, possibilitando a proposição de estratégias de apoio aos professores da Educação Básica.

Reforça-se, ainda, que este estudo foi baseado em opiniões pessoais dos alunos, as quais, ao longo do tempo, podem variar. Seria interessante repetir e aplicar a escala aos mesmos alunos, no último período letivo, realizando, posteriormente, uma comparação, o que por motivos de limite temporal, não foi possível.

Por fim, em futuros estudos, seria relevante incluir outros segmentos: pedagogos, gestores, auxiliares e pais, para, desta forma, poder avaliar qual a representação que têm sobre a comunicação no espaço escolar, saber quais atitudes adotadas pelos professores e o que eles observam sobre o tema, e alargar o estudo em nível nacional, no sentido de perceber a realidade atual das escolas brasileiras, de forma a trazer um novo olhar sobre a problemática aqui estudada.

REFERÊNCIAS

- Abramovay, M., Castro, M. G., Pinheiro, L. D. C., Lima, F. S., & Martinelli, C. D. C. (2002). *Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas*. Brasília, DF: Unesco.
- Abrantes, P. (2003). *Os sentidos da escola. Identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade*. Oeiras, Portugal: Celta.
- Abreu, L. S. de (2009). A atuação do professor coordenador diante dos conflitos na escola pública. *Revista Contrapontos*, 6(3), 435-440.
- Abreu, M. C., & Masetto, M. T. (1990). *O professor em sala*. São Paulo, MG: Editores Associados.
- Alberti, V. (1990). *História oral: a experiência do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (Cpdoc)*. Rio de Janeiro, RJ: Fundação Getúlio Vargas.
- Almeida, J. F., & Pinto, J. M. (1990). *A investigação nas ciências sociais*. Lisboa: Presença.
- Almeida, J. F., & Pinto, J. M. (1995). *SPSS: a investigação nas ciências sociais*. Lisboa, Portugal: Presença.
- Alreck, P. L., & Settle, R. B. (1995). *The survey research handbook*. Chicago: Richard D. Irwin.
- Alves, R. (2001). *A escola com que sempre sonhei sem saber que pudesse existir* (10a ed.). Campinas, SP: Papirus.
- American Psychiatric Association. (2002). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: texto revisado (DSM-IV-TR)*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- American Psychiatric Association. (2014). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais-: DSM-V*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- American Psychological Association. (2003). Presidential task force on prevention, promoting strength, resilience, and health in young people. *American Psychologist*, 58(6-7), 425-490.
- André, M. E. D. A. (2000). *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papirus.
- Anjos, H. P., de Andrade, E. P., & Pereira, M. R. (2009). A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso. *Revista Brasileira de Educação*, 14(40), 116-129.
- Apple, M. W. (1987). *Educación y poder*. Barcelona, España: Paidós Iberica.
- Apple, M. W. (2013). Ensino e trabalho feminino: uma análise comparativa da história e ideologia. *Cadernos de Pesquisa*, (64), 14-23.

- Apple, M. W. (1992). Educational reform and educational crisis. *Journal of Research in Science Teaching*, 29(8), 779-789.
- Aunola, K., Stattin, H., & Nurmi, J. (2000). Parenting styles and adolescents' achievement strategies. *Journal of Adolescence*, 23(2), 205-222.
- Barg, K. S. (2009). *How do adolescent students experience teacher-student interactions in a seventh-grade classroom and how do those experiences affect their self-efficacy beliefs?* (Doctoral dissertation, University of San Francisco). Retrieved from <http://repository.usfca.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1279&context=diss>
- Barzano, G. (2009). *Culturas de liderança e lógicas de responsabilidade. As experiências de Inglaterra, Itália e Portugal*. Vila Nova de Gaia, Portugal: Fundação Manuel Leão.
- Bass, B. M., & Bass, R. (2009). *The Bass handbook of Leadership: theory, research, & managerial applications*. New York, NY: Free Press, A Division of Simon & Schuster.
- Batista, A. P. (2013). *Construção e análise de parâmetros psicométricos do Inventário de Estilos de Liderança de Professores* Tese de doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil. Recuperado de http://www.ppge.ufpr.br/teses/d2013_AnaPriscilaBatista.pdf
- Batista, A. P., & Weber, L. N. D. (2012). Estilos de liderança de professores: aplicando o modelo de estilos parentais. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 16(2), 299-307.
- Batista, A. P., & Weber, L. N. D. (2015). *Professores e estilos de liderança: manual para identificá-los e modelo teórico para compreendê-los*. Curitiba, PR: Juruá.
- Baum, W. M. (2009). *Compreender o Behaviorismo*. Porto Alegre, RS: Artmed Editora.
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior, *Child Development*, 37(4), 887-907.
- Bee, H. (1997). *A criança em desenvolvimento* (7a ed.). Porto Alegre, RS: Artes Médicas.
- Benninga, J. S., Berkowitz, M. W., Kuehn, P., & Smith, K. (2003). The relationship of character education implementation and academic achievement in elementary schools. *Journal of Research in Character Education*, 1(1), 19-31.
- Bento, A. V. (2008). Liderança contingencial: os estilos de liderança de um grupo de professores do ensino básico e secundário. In A. Mendonça & A. Bento, *Educação em tempos de mudanças* (pp. 129-137). Funchal, Portugal: Grafimadeira.
- Berkowitz, M. W., & Bier, M. C. (2005). *What works in character education: a report for policy makers and opinion leaders (Character Education Partnership)*. Retrieved from http://www.character.org/atf/cf/{77B36AC3-5057-4795-8A8F-9B2FCB86F3EB}/practitioners_518.pdf

- Best, J. W. (1982). *Cómo investigar en educación* (9a ed.). Madrid, España: Morata.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa*. Guía práctica. Barcelona, España: CEAC.
- Blaya, C. (2006). *Violência e maus-tratos em meio escolar*. Lisboa, Portugal: Instituto Piaget. (Horizontes Pedagógicos).
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). Investigação qualitativa em educação: fundamentos, métodos e técnicas. In Bogdan, R. & Biklen, S. *Investigação qualitativa em educação* (pp. 15-80). Porto, Portugal: Porto.
- Boruchovitch, E. (1999). Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 12, 361-376.
- Botomé, S. P. (2015). Um debate a respeito do conceito “comportamento operante”: O que debater? Que procedimento utilizar para um exame crítico desse conceito?. *Revista Brasileira de Análise do Comportamento*, 9(2).
- Bruschini, M. C. A., & Amado, T. (2013). Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. *Cadernos de Pesquisa*, (64), 4-13.
- Bryman, A. (1988). *Quantity and quality in social research*. London, United Kingdom: Unwin Hyman.
- Bueno, B. O., Sousa, C. P. D., Catani, D. B., & Souza, M. C. C. de (1993). Docência, memória e gênero: estudos alternativos sobre a formação de professores. *Psicologia USP*, 4(1-2), 299-318.
- Bulach, C. R., & Malone, B. (1994,). The relationship of school climate to the implementation of school reform. *ERS Spectrum*, 12(4), 3-8.
- Bzuneck, J. A. (2001). A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In E. Boruchovitch, & J. A. Bzuneck, (Orgs.). *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*, (pp. 9-36). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Bzuneck, J. A., & Sales, K. F. S. (2011). Atribuições interpessoais pelo professor e sua relação com emoções e motivação do aluno. *Psico USF*, 16(3), 307-315.
- Cabral, F. M. S., Carvalho, M. A. V., & Ramos, R. M. (2004, novembro). Dificuldades no relacionamento professor/aluno: um desafio a superar. *Paideia*, 14(29), 327-335.
- Canguçu, K. L., & Racchumi, J. A. R. (2013). Estudos dos condicionantes do clima escolar com alunos do ensino fundamental das escolas públicas de Minas Gerais. In *VII Reunião da ABAVE, Avaliação e currículo: um diálogo necessário*, (Vol. 1, pp. 109-128), Rio de Janeiro, RJ.
- Canhota, C. (2008). Qual a importância do estudo piloto? In E. E. Silva (Org.), *Investigação passo a passo: perguntas e respostas para investigação clínica* (pp. 69-72). Lisboa, Portugal: APMCG.

- Carrara, K. (2004). Behaviorismo, análise do comportamento e educação. In K. Carrara, (Org.), *Introdução à psicologia da educação: seis abordagens* (pp. 109-133). São Paulo, SP: Avercamp.
- Carvalho, D. L. de (2014). *Metodologia do ensino da matemática*. São Paulo, SP: Cortez.
- Cecconello, A. M., De Antoni, C., & Koller, S. H. (2003). Práticas educativas, estilos parentais e abuso físico no contexto familiar. *Psicologia em Estudo*, 8(num. esp.) 45-54. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/pe/v8nspe/v8nesa07>
- Ceia, A. M. D. R. (2011). *Um olhar de dentro: o clima de escola na perspectiva dos alunos*. Dissertação de mestrado, Departamento de Educação e Ensino a Distância, Universidade Aberta, Portugal. Recuperado de <http://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2055/1/Alda%20Ceia.pdf>
- Chartier, E. (1978). *Reflexões sobre educação*. São Paulo, SP: Saraiva.
- Cheng, Y. C. (1994). Teacher leadership style: a classroom-level study. *Journal of Educational Administration*, 32(3), 54-71.
- Chiavenato, I. (2003). *Introdução à teoria geral da administração*. Rio de Janeiro, RJ: Elsevier Brasil.
- Cohen, J. (2001). Social and emotional education: core principles and practices. In: J. Cohen (Ed.). *Caring classrooms/intelligent schools: the social emotional education of young children*. New York: Teachers College Press. Retrieved from <http://www.csee.net/resources/selbook/>
- Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical and academic education: creating a climate for learning, participation in democracy and well-being. *Harvard Educational Review*, 76(2), 201-237.
- Cohen, L., & Manion, L. (1989). *Métodos de investigación educativa*, traduzido de "Research Methods in Education" por Francisco Agudo López. Madrid, España: La Muralla.
- Coleman, M. (2005). Theories and practice of leadership: an introduction. In M. Coleman & P. Earley (Eds.). *Leadership and management in education: cultures, change and context* (pp. 6-24). Oxford: Oxford University Press.
- Conselho Nacional de Saúde (Brasil) (2012). *Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012: aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos*. Recuperado de <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>
- Corrêa, C. L. M. (2008). *Habilidades sociais e educação: programa de intervenção para professores de uma escola pública*. Tese de doutorado, Programa de Educação Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, SP).

- Cortella, M. S. (2011). Paulo Freire: um pensamento clássico e atual. *Revista Científica e-curriculum*, 7(3). Recuperado de <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/7590/5561>
- Cortez, C. D. C. (2003). Estudar... aprender... ensinar... mudar... transformar-se: um processo contínuo. In L. Bárbara, R. C. G. Ramos (Orgs.), *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas* (pp. 221-234). Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Costa, A. F. L. D. (2010). *Clima escolar e participação docente: a percepção dos professores de diferentes ciclos de ensino*. Dissertação de mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.
- Costa, F. T. da, Teixeira, M. A., & Gomes, W. B. (2000). Responsividade e exigência: duas escalas para avaliar estilos parentais. *Psicologia: reflexão e crítica*, 13(3), 465-473.
- Costa, J. A. (2000). Liderança nas organizações: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas. In J. A. Costa, A. N. Mendes & A. Ventura (Orgs.), *Liderança e estratégia nas organizações escolares* (pp. 15-33). Aveiro, Portugal: Universidade de Aveiro.
- Cunha, M. I. da (2012). *O bom professor e sua prática* (24a ed.). Campinas, SP: Papirus.
- Dallabrida, N. (2012). Usos sociais da cultura escolar prescrita no ensino secundário. *Revista Brasileira de História da Educação*, 12 (1[28]), 167-192.
- Danna, M. F., & Matos, M. A. (2006). *Aprendendo a observar*. São Paulo, SP: Edicon.
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: na integrative model. *Psychological Bulletin*, 113(2), 487-496.
- Dayrell, J. (1996). A escola como espaço sócio-cultural. In J. Dayrell (Org.), *Múltiplos olhares sobre educação e cultura* (pp. 136-161). Belo Horizonte, MG: UFMG.
- Dayrell, J. (2007, outubro). A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação e Sociedade*, 28(100), 1105-1128.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2001). *Psicologia das relações interpessoais: vivências para o trabalho em grupo*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Deluty, R. H. (1979). Escala Tendência Ação Infantil: uma medida de auto-relato de agressividade, assertividade e submissão em crianças. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 47(6), 1061-1071.
- Demartini, Z. D. B. F., & Antunes, F. F. (2013). Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. *Cadernos de Pesquisa*, (86), 5-14.
- Dias, A. P. (2008). *Relação professor(es) em sala de aula: estudo sobre alguns aspectos que promovem a interação*. Dissertação de mestrado, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo). Recuperado de <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-29012009-124357/>

- Dias, M. de F. (2016). *Estilos de liderança de professores e comportamento acadêmico dos alunos*. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná.
- Duarte, R. (2004). Interviews in qualitative research. *Educar em Revista*, (24), 213-225.
- Durkheim, E. (1974). *Sociology and philosophy*. Simon and Schuster. New York, NY: Routledge & Kegan Paul.
- Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2011). Promoting social and emotional development is an essential part of students' education. *Human Development*, 54(1), 1-3.
- Dussel, I., & Gutiérrez, D. (2006). Educar la mirada. In I. Dussel, & D. Gutiérrez (Comp.), *Educar la mirada: políticas y pedagogías de la imagen* (pp. 277-293). Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- Eisenstein, E. (2005). Adolescência: definições, conceitos e critérios. *Adolescência e Saúde*, 2(2), 6-7.
- Enguita, M. F. (1991). A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. *Teoria & Educação*, (4), 41-61.
- Esteve, J. M. (1999). *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. Bauru, SP: Edusc.
- Estrela, M. T. (1994). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. 3a ed. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Ezpeleta, J., & Rockwell, E. (1986). *Pesquisa participante*. São Paulo: Cortez.
- Fanfani, E. T. (2007). Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. *Educación & Sociedad*, 28(99), 335-353.
- Farber, B. A. (1991). *Crisis in education: stress and burnout in the american teacher*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Fernandez, A. (1991). *A inteligência aprisionada*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Ferreira, D. C. K., & Abreu, C. B. D. M. (2014). Professores temporários: flexibilização das contratações e condições de trabalho docente. *Trabalho & Educação*, 23(2), 129-139.
- Fischer, B. T. D. (2009). Docência no ensino superior: questões e alternativas. *Educação*, 32(3), 311-315.
- Fleith, D. de S., & Alencar, E. M. L. S. (2005). Escala sobre o clima para criatividade em sala de aula. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 21(1), 085-091.
- Fleith, D. de S., Almeida, L. S., & Peixoto, F. J. B. (2011). Validação da escala clima para criatividade em sala de aula. *Estudos de Psicologia*, Campinas, SP, 28(3), 307-314.

- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica* (Texto 1). pp. 1-13. Lisboa, Portugal: Monitor.
- Formosinho, J. (Coord.). (2009). *Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Freiberg, H. J. (1998). Measuring school climate: let me count the ways. *Educational Leadership*, 56(1), 22-26.
- Freiberg, H. J. (Ed.). (1999). *School climate: measuring, improving and sustaining healthy learning environments*. Philadelphia, PA: Falmer Press.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente*. São Paulo, SP: Paz e Terra.
- Freixo, E. M. P. (2007). O bom professor: olhares de crianças do 1º ciclo. *Revista Lusófona de Educação*, 9, 209-210.
- Friedman, I. A. (1991). High and low-burnout schools: school culture aspects of teacher burnout. *The Journal of Educational Research*, 84(6), 325-333.
- Garcia, A. (2013, novembro). *O professor/educador como gestor da autoridade e dos afetos no processo de ensino-aprendizagem*. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10400.15/1038>
- Gatti, B. A. (2008). Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, 13(37), 57-70.
- Gatti, B. A. (2010). Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação e Sociedade*, 31(113), 1.355-1.379.
- Gatti, B. A. (2013). Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. *Cadernos de Pesquisa*, (98), 85-90.
- Gatti, B. A., & Barreto, E. S. S. (2009). *Professores: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social*. (Relatório de Pesquisa). Brasília, DF: Unesco.
- Glasgow, K. L., Dornbusch, S. M., Troyer, L., Steinberg, L., & Ritter, P. L. (1997). Parenting styles, adolescents' attributions, and educational outcomes in nine heterogeneous high schools. *Child Development*, 68(3), 507-529.
- Glidden, R. F. (2015). *Práticas coercitivas docentes: relações com envolvimento, monitoria parental e comunicação pais e filhos*. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná.
- Guimarães, S. É. R., & Boruchovitch, E. (2004). O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da teoria da autodeterminação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(2), 143-150.

- Hargreaves, A. (2004). *O ensino na sociedade do conhecimento: educação na era da insegurança*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Hoge, D. R., Smit, E. K., & Hanson, S. L. (1990). School experiences predicting changes in self-esteem of sixth and seventh-grade students. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 117-127.
- Houaiss, A. (2014). *Grande Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa on-line*. Recuperado de <http://houaiss.uol.com.br/>
- Jesus, S. N. de (2004). Desmotivação e crise de identidade na profissão docente. *Revista Katálisis*, 7(2), 192-202.
- Johnson, W. L., & Johnson, M. (1993). Validity of the quality of school life scale: a primary and second-order factor analysis. *Educational & Psychological Measurement*, 53(1), 145-153.
- Jordão, G. (2003). Professor, um líder na arte de educar. *Acta Scientiarum: human and social sciences, Maringá*, 25(1), 87-93.
- Kasen, S. N., Johnson, P. N., & Cohen, P. N. (1990, April). The impact of social emotional climate on student psychopathology. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 18(2), 165-177.
- Ketele, J., & Roegiers, X. (1999). *Metodologia da recolha de dados*. Lisboa, Portugal: Instituto Piaget.
- Koehler, S. M. F. (2002). *Violência psicológica: um estudo do fenômeno na relação professor-aluno*. Recuperado de <http://www.cesdonbosco.com/revista/congresso/36-Sonia%20FerreiraKoehler.pdf>
- Kubo, O. M., & Botomé, S. P. (2001). Ensino-aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais. *Interação em Psicologia*, 5(1).
- Lamborn, S. D., Mounts, N. S., Steinberg, L., & Dornbusch, S. M. (1991, October). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 62(5), 1049-1065.
- Lapo, F. R., & Bueno, B. O. (2003, março). Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. *Cadernos de Pesquisa*, (118), 65-88.
- Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras Providências.) Brasília, DF: Senado Federal.
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Recuperado de <http://www.planalto.gov.br/legislação>
- Leite, C. R. (2008). *Convivência Escolar: a questão dos conflitos entre alunos e entre alunos e professores*. Dissertação de mestrado, Universidad Americana, Assunção, Paraguai. Revalidada por Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, SP.

- Leite, C. R., & Löhr, S. S. (2012). Conflitos professor-aluno: uma proposta de intervenção. *Revista Diálogo Educacional*, 12(36), 575-590.
- Leite, C. R., & Tocornal, P. V. (2012). Convivência escolar: uma reflexão a partir do ponto de vista do professor e do aluno. *Revista Imagens da Educação*, 3(2), 45-53.
- Leite, C. R., Cruz, E. P. da, Claudino, I. A. F., & Löhr, S. S. (2009). *Caderno Pedagógico – Relacionamento interpessoal na escola*. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Recuperado de <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1425-6.pdf>
- Leme, M. I. D. S. (2009). Violência e educação: a percepção de pré-adolescentes sobre a autoridade da escola e da família no conflito interpessoal. *Temas em Psicologia*, 17(2), 359-370.
- Leme, M., & Carvalho, A. (2012). Opinião dos professores e resolução de conflitos por pré-adolescentes. *Nuances: estudos sobre educação*, 23(24), 55-77.
- Leme, V. B., Del Prette, Z. A., & Coimbra, S. (2014). Práticas educativas parentais e habilidades sociais de adolescentes de diferentes configurações familiares. *Psico*, 44(4), 560-570.
- Levisky, D. L. (2000). *Adolescência e violência: consequências da realidade brasileira*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Lewin, J. (1987). *Estatística aplicada a ciências humanas*. São Paulo, SP: Harbra.
- Lewin, K. (1951). *Field theory in social science*. New York, NY: Harper & Brothers.
- Libâneo, J. C. (1994). *Didática*. São Paulo: Cortez.
- Lima, L., Silva, E., Torres, L., Sá, V., & Estêvão, C. (2011). *Perspectivas de análise organizacional das escolas*. Vila Nova de Gaia, Portugal: Fundação Manuel Leão.
- Lins, T. C. D. S. (2014). *Práticas educativas maternas e problemas internalizantes em pré-escolares*. Recuperado de <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/14512>
- Loder, L. L. (2002). *Epistemologia versus pedagogia: o locus do professor de engenharia*. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.
- Lopes, I. M. L. C. (2013). *A influência das práticas parentais no sucesso escolar de adolescentes imigrantes e portugueses*. Doctoral dissertation, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Algarve, Faro, Portugal.
- Lopes Neto, A. A., & Saavedra, L. H. (2003). *Diga não para o bullying: Programa de redução do comportamento agressivo entre estudantes*. Rio de Janeiro: Abrapia.

- Luckesi, C. C. (2005). Tendências pedagógicas na prática escolar. In C. C. Luckesi. *Filosofia da educação* (pp. 53-75). São Paulo, SP: Cortez.
- Lüdke, M., & André, M. E. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, SP: Editora Pedagógica e Universitária.
- Maccoby, E., & Martin, J. (1983). Socialization in the context of the family: parent-child interaction. In E. M. Hetherington & P. H. Mussen (Orgs.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development* (4a ed., pp. 1-101). New York, NY: Wiley.
- Machado, V. M. (2005). Definições de prática pedagógica e a didática sistêmica: considerações em espiral. *Revista Didática Sistêmica*, 1, 126-134.
- Mackey, A., & Gass, S. (2005). *Second language research: methodology and design*. Mahwah, New Jersey, USA: Lawrence Erlbaum.
- Mantoan, M. T. E. (2015). *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?*. São Paulo: Summus.
- Manzini, E. J. (2006). Considerações sobre a entrevista para a pesquisa social em educação especial: um estudo sobre análise de dados. In D. M. Jesus, C. R. Baptista & S. L. Victor. *Pesquisa e educação especial: mapeando produções* (pp. 361-386). Vitória, ES: UFES.
- Marcuschi, L. A. (1986). *Análise da conversação*. São Paulo: Ática.
- Marriel, L. C., Assis, S. G., Avanci, J. Q., & Oliveira, R. V. (2006). Violência escolar e auto-estima de adolescentes. *Cadernos de Pesquisa*, 36(127), 35-50.
- Martinelli, S. C. (2005). Construção de uma medida de avaliação da relação professor-aluno [Resumos]. In *Anais do Congresso Brasileiro de Avaliação Psicológica: desafios para a formação, prática e pesquisa*. Gramado, RS, Brasil, 2.
- Martinelli, S. D. C., & Schiavoni, A. (2009). Percepção do aluno sobre sua interação com o professor e status sociométrico. *Estudos de Psicologia*, 26(3), 327-336.
- Martinelli, S. D. C., Schiavoni, A., & Bartholomeu, D. (2009). Propriedades psicométricas de uma escala de percepção de alunos sobre as expectativas do professor. *Avaliação Psicológica*, 8(1), 119-129.
- Martinho, A. P. F. (2010). *Clima organizacional, participação e integração dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico nos agrupamentos de escolas*. Dissertação de mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal, Recuperado de <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/23420/1/272%20CEB%20nos%20Agrupamentos%20de%20Escolas%29.pdf>
- Martini, M. L., & del Prette, Z. A. (2005). Atribuições de causalidade e afetividade de alunos de alto e baixo desempenho acadêmico em situações de sucesso e de fracasso escolar. *Revista Interamericana de Psicologia*, 39(3), 355-368.

- Masetto, M. T. (2003). Docente de ensino superior atuando num processo de ensino ou de aprendizagem. In M. T. Masetto, *Competência pedagógica do professor universitário* (pp. 43-54). São Paulo, SP: Summus.
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1986). *Maslach burnout inventory* (2nd ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B. & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397-422.
- Matos, A. I. R. T. de. (1997). *Liderança, clima de escola e inovação inter-relações etológicas: um estudo de caso*. Dissertação de mestrado, Universidade Católica Portuguesa, Lisboa, Portugal). Recuperado de <http://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/2048>
- Matos, M. A., & Danna, M. F. (1999). *Ensinando observação: uma introdução* (6a ed.). São Paulo: Edicon.
- Matos, M. G. D., & Carvalhosa, S. F. (2001). A saúde dos adolescentes: ambiente escolar e bem-estar. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 2(2) 43-53.
- McEvoy, A., & Welker, R. (2000). Antisocial behavior, academic failure, and school climate: a critical review. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8(3), 130-140.
- Meirieu, P., & de Queiroz, S. S. (2005). *O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Menezes, E. T. D., Santos, T. H. dos (2002). *Método Decroly*. Dicionário interativo da educação brasileira-EducaBrasil. São Paulo: Midiamix.
- Menezes-Filho, N. A. (2007). *Os determinantes do desempenho escolar do Brasil*. São Paulo, SP: Instituto Futuro Brasil.
- Minayo, M. C. D. S. (1993). *O desafio do conhecimento científico: pesquisa qualitativa em saúde* (2a ed.). São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec/Abrasco.
- Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2014). *Censo Escolar da Educação Básica 2013: resumo técnico*. Brasília, DF: MEC, Inep.
- Ministério de Educação. Secretaria de Educação Especial. (2008). *Política nacional de educação especial na perspectiva de educação inclusiva*. Brasília, DF: Autor. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducapespecial.pdf>
- Mizukami, M. D. G. N. (1986). *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo, SP: EPU.
- Montandon, C. (2005). As práticas educativas parentais e a experiência das crianças. *Educação e Sociedade*, 26(91), 485-507.

- Morales, A. S., & Batista, C. G. (2010). Compreensão da sexualidade por jovens com diagnóstico de deficiência intelectual. *Psicologia: teoria e pesquisa*, 26(2), 235-244.
- Morales, P., & Vallejo, P. M. (2001). *Relação professor-aluno*. São Paulo, SP: Loyola.
- Morduchowicz, R. (2007). Cultural Consumption of Children Aged 11 to 17 in Argentina. In A. McMane (Coord.). Painel conduzido na *7th World Young Reader Conference & Expo*, Washington D.C., United States of America.
- Nacarato, A. M., Varani, A., & Carvalho, V. D. (2000). O cotidiano do trabalho docente: palco, bastidores e trabalho invisível... abrindo as cortinas. In C. M. G. Geraldi, D. Fiorentina, & E. M. A. Pereira (Orgs.). *Cartografias do trabalho docente* (pp. 73-104). Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Najaka, S. S., Gottfredson, D. C., & Wilson, D. B. (2002, December). A meta-analytic inquiry into the relationship between selected risk factors and problem behavior. *Prevention Science*, 2(4), 257-271.
- Najle, C. P. M. (2008). Relations between teachers and pupils with learning and behavior difficulties: a history of changing. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo.
- Newman, K., Harrison, L., Dashiff, C., & Davies, S. (2008, January-February). Relationships between parenting styles and risk behaviors in adolescent health: an integrative literature review. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 16(1), 142-150.
- Novais, E. L. (2012). É possível ter autoridade em sala de aula sem ser autoritário?. *Revista Linguagem & Ensino*, 7(1), 15-51.
- Nóvoa, A. (1991). Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. *Teoria & Educação* (4), 109-139.
- Oliveira, C. B. E. de, & Alves, P. B. (2005). Ensino fundamental: papel do professor, motivação e estimulação no contexto escolar. *Paidéia*, 15(31), 227-238.
- Oliveira, E. D., Marin, A. H., Pires, F. B., Frizzo, G. B., Ravanello, T., & Rossato, C. (2002). Estilos parentais autoritário e democrático-recíproco intergeracionais, conflito conjugal e comportamentos de externalização e internalização. *Psicologia: reflexão e crítica*, 15(1), 1-11.
- Oliveira, E. F. T., & Grácio, M. C. C. (2005). Análise a respeito do tamanho de amostras aleatórias simples: uma aplicação na área de Ciência da Informação. *Revista de Ciência da Informação*, 6(3), 1-11.
- Oliveira, I. A. (2007) Educação inclusiva e formação de professores: a importância do corporal sensível. In L. Pizzi, & N. Fumes (Orgs.), *Formação do pesquisador em educação: identidade, diversidade, inclusão e juventude* (pp. 213-227). Maceió, AL: Edufal.

- Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70, 23-367.
- Pallant, J. (2005). *SPSS Survival manual: a step by step guide to data analysis using SPSS version 12*. Maidenhead, Berkshire: Open University Press.
- Parrat-Dayana, S. (2012). *Como enfrentar a indisciplina na escola*. São Paulo, SP: Editora Contexto.
- Parish, T. S., & McCluskey, J. J. (1992). The relationship between parenting styles and young adults' self-concepts and evaluations of parents. *Adolescence*, 27(108), 915.
- Pereira, M. E. M., Marinotti, M., & Luna, S. V. (2004). O compromisso do professor com a aprendizagem do aluno: contribuições da análise do comportamento. In M. M. Hübner & C. Marinotti, *Análise do comportamento para a educação: contribuições recentes* (pp. 11-32). Santo André, SP: ESETEC Editores Associados.
- Perkins, B. K. (2006). *Where we learn: The CUBE Survey of Urban School Climate*. Alexandria, VA: National School Boards Association. Retrieved from <http://schoolclimatesurvey.com/publications.html>
- Perry, A. (1908). *The management of a city school*. New York, NY: Macmillan.
- Piaget, J. (1978). Problemas de epistemologia genética. In J. Piaget, *Os pensadores* (p. 211-271). São Paulo, SP: Abril Cultural.
- Picado, L. (2009). A indisciplina em sala de aula: uma abordagem comportamental e cognitiva. *Portal dos psicólogos*, Lisboa, Portugal, p. 1-14, 2009.
- Pilati, O. (2006). Especialização: falácia ou conhecimento aprofundado?. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, 3(5), 7-26.
- Pinto, J. M. R. (2009). Remuneração adequada do professor: desafio à educação brasileira. *Retratos da Escola*, 3(4), 51-67.
- Poulou, M. S. (2014). How are trait emotional intelligence and social skills related to emotional and behavioural difficulties in adolescents?. *Educational Psychology*, 34(3), 354-366.
- Prestes, Z. R. (2012). *Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Racchumi, J. A. R., & Cangucú, K. L. A. (2013). Estudos dos condicionantes do clima escolar com alunos do ensino fundamental das escolas públicas de Minas Gerais. In *Reunião da ABAVE Avaliação e Currículo: um diálogo necessário*, 7, (v. 1, pp. 109-128), Rio de Janeiro, RJ, Brasil.
- Reis, V. T. da C., Prata, M. A. R., & Soares, A. B. (2012). Habilidades sociais e afetividade no contexto escolar: perspectivas envolvendo professores e ensino-aprendizagem. *Psicologia Argumento*, 30(69), 347-357.

- Revez, M. (2004). *Gestão das organizações escolares liderança escolar e clima de trabalho. um estudo de caso*. Chamusca, Portugal: Cosmos.
- Ribeiro, M. D. (2014). *A liderança e suas relações com o rendimento dos alunos*. (Monografia, Especialização em Gestão Escolar). Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil.
- Rodrigues, D. (2006). Dez idéias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In D. Rodrigues (Org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva* (pp. 299-318). São Paulo, SP: Summus.
- Rodrigues, L. C., & Barrera, S. D. (2007). Auto-eficácia e desempenho escolar em alunos do ensino fundamental. *Psicologia em Pesquisa*, 1(2), 41-53.
- Rogers, C. R., & Rosenberg, R. L. (1977). *A pessoa como centro*. São Paulo, SP: EPU.
- Roncaglio, S. M. (2004). A relação professor-aluno na educação superior: a influência da gestão educacional. *Psicologia: ciência e profissão*, 24(2), 100-111.
- Rosa, R. V. M. da (2011). Feminização do Magistério: Representações e Espaço Docente. *Revista Pandora Brasil*. (Edição especial n. 4). Recuperado de http://revistapandorabrasil.com/revista_pandora/materialidade/renata.pdf
- Rosemberg, F., Piza, E. P., & Montenegro, T. (1990). *Mulher e educação formal no Brasil: estado da arte e bibliografia*. Brasília, DF: Inep.
- Sacristán, J. G., & Pérez Gómez, A. I. (2000). *Compreender e transformar o ensino* (4a ed.). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Sanches, I., & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 8(8), 63-83.
- Santos, F. R. V., & Ostermann, F. (2005). A prática do professor e a pesquisa em ensino de física: novos elementos para repensar essa relação. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, 22(3), 316-337.
- Schnetzler, R. P. (2000). Prefácio. In C. M. G Geraldi, D. Fiorentina & E. M. de A. Pereira (Orgs.). *Cartografias do trabalho docente* (pp. 7-9). Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Secretaria de Estado da Educação do Paraná. (2015). *Sistema de Administração da Educação. SEED em números*. Curitiba, PR, SEE. Recuperado de https://www.google.pt/search?q=%3C+http%3A%2F%2Fwww.educacao.pr.gov.br%2Fmodules%2F+conteudo%2Fconteudo.php%3Fconteudo%3D55%3E&rls=com.microsoft:pt-PT:IE-Address&ie=UTF-8&oe=UTF-8&sourceid=ie7&rlz=1I7WQIA_pt-PTPT557&gfe_rd=cr&ei=WBlwVtnqIsK8bMClgagO&gws_rd=ssl
- Sidman, M. (1995). *Coerção e suas implicações*. (M. A. Andrey, T. Sério, Trad.). Campinas, SP: Livro Pleno.

- Silva, M. J. (2010). *Líderes e lideranças em escolas portuguesas: protagonistas, práticas e impactos*. Vila Nova de Gaia, Portugal: Fundação Manuel Leão.
- Silva, O. G. da, & Navarro, E. C. (2012). A relação professor-aluno no processo ensino-aprendizagem. *Revista Eletrônica Interdisciplinar*, 2(8), 95-100.
- Silva, V. A. D. (2008). Relação com o saber na aprendizagem matemática: uma contribuição para a reflexão didática sobre as práticas educativas. *Revista Brasileira de Educação*, 13(37), 150-161.
- Silveira, M. R. A. da (2011). A dificuldade da matemática no dizer do aluno: ressonâncias de sentido de um discurso. *Educação & Realidade*, 36(3), 761-779.
- Siqueira, C. M., & Gurgel-Giannetti, J. (2011). Mau desempenho escolar: uma visão atual. *Revista da Associação Médica Brasileira*, 57(1), 78-87.
- Siqueira, D. D. C. T. (2004). *Relação professor-aluno: uma revisão crítica*. Recuperado de http://www.usjt.br/proex/arquivos/produtos_academicos/97_33.pdf
- Skinner, B. F. (2003). *Ciência e comportamento humano* (11a ed.). São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1953).
- Skinner, B. F. (1974). *Sobre o Behaviorismo* (M. P. Villalobos, Trad.). São Paulo, SP: Cultrix.
- Skinner, B. F. (1977). *Walden II: uma sociedade do futuro*. São Paulo: EPU Pedagógica Universitária.
- Smith, S. C., & Piele, P. K. (Eds.). (2006). *School leadership: handbook for excellence in student learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Soares, J. F. (2004). O efeito da escola no desenvolvimento cognitivo de seus alunos. *REIC: revista electronica iberoamerica sobre calidad, eficacia y cambio en educación* 2(2). Recuperado de <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol2n2/Soares.htm>
- Soares, T. M., Fernandes, N. da S., Ferras, M. S. B., & Ruas, J. de L. (2010). A expectativa do professor e o desempenho dos alunos. *Psicologia: teoria e pesquisa*, 26(1), 157-170.
- Sousa, A. B. (2009). *Investigação em educação*. Lisboa, Portugal: Livros Horizonte.
- Sposito, M. P., & Galvão, I. (2004). A experiência e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência. *Perspectiva*, 22(2), 345-380.
- Steinberg, L., Lamborn, S. D., Darling, N., Mounts, N. S., & Dornbusch, S. M. (1994). Over-time changes in adjustment and competence among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*,
- Tardif, M., & Lessard, C. (2005). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis, RJ: Vozes.

- Tardif, M., & Raymond, D. (2000). Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, 21(73), 209-244.
- Tassoni, E. C. M. (2000). Afetividade e aprendizagem: a relação professor-aluno. In 23, *Reunião Anual da Anped*. Caxambu, MG: ANPED. Recuperado de <http://23reuniao.anped.org.br/textos/2019t.PDF>
- Tedesco, J. C. (2006). *Educar na sociedade do conhecimento*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin.
- Teixeira, C. M. S. R. V. (2011). *Percepções sobre liderança, clima escolar e participação docente numa Escola Secundária da Região Autónoma dos Açores*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal. Recuperado de <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/18252/1/Percep%C3%A7%C3%B5es%20sobre%20Lideran%C3%A7a%2cClima%20Escolar%2c%20Participa%C3%A7%C3%A3o%20Docen.pdf>
- Telli, S., den Brok, P., & Cakiroglu, J. (2007). Teacher-student interpersonal behavior in secondary science classes in Turkey. *The Journal of Classroom Interaction*, 42(1-2) 31-40.
- Thomas, G., Walker, D., & Webb, J. (2006). *The making of the inclusive school*. London, England: Routledge.
- Tomkiewicz, S. (1997). Violences dans les institutions pour enfants à l'école et à l'hôpital. In M. Manciaux et al. (Orgs.). *Enfances en danger* (pp. 309-368). Paris, France: Fleurus.
- Torres, L. L., & Palhares, J. A. (2009). Estilos de liderança e escola democrática. *Revista Lusófona de Educação*, (14), 77-99.
- Tuckman, B. (2002). *Manual de investigação em educação*. Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tunes, E., Tacca, M. C. V. R., & Bartholo Jr, R. D. S. (2005). O professor e o ato de ensinar. *Cadernos de Pesquisa*, 35(126), 689-698.
- Unesco. (2008). *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Primer reporte de los resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo*. Santiago, Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe OREALC/UNESCO Santiago, Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación.
- Urbina, S. (2007). *Fundamentos da testagem psicológica*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Van Zanten, A., & Duru-Bellat, M. (1999). *Sociologie de l'école*. Paris, France: Armand Colin.

- Varela, A. M. (2010). *Relação pedagógica e vinculação: influência do estilo de liderança do professor no desenvolvimento da vinculação do aluno – o caso da Escola “Hermann Gmeiner”*. Dissertação de mestrado, Universidade Jean Piaget de Cabo Verde, Cidade da Praia, Santiago, Cabo Verde. Recuperado de <http://bdigital.unipiaget.cv:8080/jspui/bitstream/10964/51/1/Ana%20Varela.pdf>
- Vianna, C. P. (2001). O sexo e o gênero da docência. *Cadernos Pagu*, 17(18), 81-103.
- Viecili, J., & Medeiros, J. G. (2002). A coerção em sala de aula: decorrências de seu uso pelo professor na produção do fracasso escolar. *Interação em Psicologia*, 6(2), 183-194.
- Vilelas, J. (2009). *Investigação: o processo de construção do conhecimento*. Lisboa, Portugal: Sílabo.
- Vygotsky, L. S. (1987). *Pensamento e linguagem*. São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Watkins, T. J. (1997). Teacher communications, child achievement, and parent traits in parent involvement models. *The Journal of Educational Research*, 91(1), 3-14.
- Weber, L. N. D. (2005). *Eduque com carinho: para pais e filhos*. Curitiba: Juruá.
- Weber, L. N. D. (2008). Interações entre família e desenvolvimento. In L. N. D. Weber (Org.). *Família e desenvolvimento: visões interdisciplinares* (pp. 9-20). Curitiba, PR: Juruá.
- Weber, L. N. D. (2013). O "bom professor": estilos de liderança em sala de aula. In R.W. Apolloni (Org.). *Opet 40 anos: educação cidadã em permanente construção* (pp. 163-189). Curitiba, PR: Opet.
- Weber, L. N. D., Leite, C. R., Stasiak, G. R., Santos, C. A. S., & Forteski, R. (2015). O estresse no trabalho do professor. *Imagens da Educação*, 5(3), 40-52.
- Weber, L. N. D., Prado, P. M., Salvador, A. P. V., & Brandenburg, O. J. (2008). Construção e confiabilidade das escalas de qualidade na interação familiar. *Psicologia Argumento*, 26(52), 55-65.
- Weber, L. N. D., Prado, P. M., Viezzer, A. P. V., & Brandenburg, O. J. (2004). Identificação de estilos parentais: o ponto de vista dos pais e dos filhos. *Psicologia: reflexão e crítica*, 17(3), 323-331.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548-573.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag.
- Weiner, B. (2010). The development of an attribution-based theory of motivation: a history of ideas. *Educational Psychologist*, 45, 28-36.

- Wentzel, K. R., & Watkins, D. E. (2002). Peer relationships and collaborative learning as contexts for academic enablers. *School Psychology Review*, 31(3), 366-367.
- Woods, P. (1999). Intensification and stress in teaching. In R. Vanderbergue & M. A. Huberman (Eds.). *Understanding and preventing teacher burnout: a source book of international practice and research* (pp. 115-138). Cambridge: Cambridge University Press.
- Yannoulas, S. C. (2011). Feminização ou feminilização?: apontamentos em torno de uma categoria. *Temporalis*, 2(22), 271-292.
- Zabala, A. (1998). *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Zamignani, D. R. (2007). *O desenvolvimento de um sistema multidimensional para a categorização de comportamentos na interação terapêutica*. Tese de doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PAIS OU RESPONSÁVEL LEGAL

Eu, **Célio Rodrigues Leite**, pesquisador da Universidade Federal do Paraná estou convidando seu/sua filho/a para participar de um estudo intitulado “**Percepções de alunos adolescentes do ensino médio sobre os estilos de liderança dos professores**”. A realização desse estudo se justifica na perspectiva de contribuir com as pesquisas sobre as relações interpessoais que ocorrem em sala de aula.

- a) O objetivo dessa pesquisa é descrever a percepção dos alunos adolescentes matriculados no ensino médio sobre os estilos de liderança adotados pelos seus professores.
- b) Caso você permita a participação do/a seu/sua filho/a, ele/a responderá um questionário, em aproximadamente 20 minutos e dentre os alunos participantes alguns serão convidados para uma entrevista semiestruturada também com duração aproximada de 20 minutos. Esses instrumentos serão aplicados na própria escola, em horário normal de aula, com autorização da direção e acordado com os alunos, professores e equipe pedagógica, sem nenhum prejuízo pedagógico aos participantes. Para garantir fidedignidade nas falas dos alunos, a entrevista será gravada em áudio para posterior transcrição. As respostas dos alunos serão anônimas e só o pesquisador terá acesso a elas.
- c) Caso seu/sua filho/a sinta algum desconforto ou constrangimento em responder às perguntas poderá interrompê-la a qualquer momento.
- d) Os benefícios diretos esperados com essa pesquisa são de proporcionar uma reflexão sobre os estilos de liderança adotados pelos professores. Após a conclusão da pesquisa espera-se que ela possa contribuir para a compreensão dos estilos de liderança de professores que atuam com alunos adolescentes do ensino médio. No entanto, nem sempre você será diretamente beneficiado com o resultado da pesquisa, mas estará contribuindo com o avanço científico.
- e) O pesquisador Célio Rodrigues Leite, doutorando, e Lídia Natalia Dobrianskyj Weber, orientadora da pesquisa, responsáveis por este estudo poderão ser contatados nos seguintes endereços: em qualquer horário, pelos endereços eletrônicos celio-leite@uol.com.br (Célio) ou lidiaw@uol.com.br (Lidia); pelo telefone (41) 9964-5095, em horário comercial de segunda a sexta-feira ou ainda na rua Gal. Carneiro, 460 – 1º andar, Reitoria da UFPR, Ed. D. Pedro I – CEP 80.060-150, de segunda a sexta-feira, também em horário comercial, para esclarecer eventuais dúvidas que possa ter e fornecer-lhe as informações que desejar, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

- f) A participação de seu/sua filho/a neste estudo é voluntária e se a qualquer momento não desejar mais fazer parte desta poderá desistir e solicitar que lhe devolva o Termo de consentimento livre e esclarecido assinado.
- g) As informações relacionadas ao estudo só poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas pelo pesquisador Célio Rodrigues Leite e sua orientadora Lídia Natalia Dobrianskyj Weber. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação científica, será feito sob forma codificada, para que a identidade de seu/sua filho/a seja preservada e mantida a confidencialidade. A gravação da entrevista também será feita respeitando-se completamente o seu anonimato. Tão logo sejam transcritas as respostas e encerrada a pesquisa o conteúdo da gravação em áudio, bem como os questionários serão destruídos.
- h) As despesas necessárias para a realização da pesquisa não serão de sua responsabilidade, nem de seu/sua filho/a e pela participação dele/a no estudo não receberá qualquer valor em dinheiro.
- i) Quando os resultados forem publicados, não haverá divulgação do nome de seu/sua filho/a, e sim um código.

Eu, _____
li este termo de consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo com o qual concordei com a participação do/a meu/minha filho/a. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper minha autorização a qualquer momento sem justificar tal decisão. O mesmo se aplica à participação de meu/minha filho/a. Eu concordo voluntariamente com a participação de meu/minha filho/a nessa pesquisa.

Assinatura – mãe, pai ou responsável legal

Local e data - _____, ____/____/____

Célio Rodrigues Leite – Pesquisador

ANEXO B – TERMO DE ASSENTIMENTO INFORMADO LIVRE E ESCLARECIDO PARA ALUNO MENOR DE 18 ANOS

Título do Projeto: Percepções de alunos adolescentes do ensino médio sobre os estilos de liderança dos professores.

Pesquisador: Célio Rodrigues Leite

Orientadora da pesquisa: Lídia Natalia Dobrianskyj Weber

Local da pesquisa: (sigiloso)

Endereço: (sigiloso)

O assentimento significa que você concorda em fazer parte de um grupo de adolescentes, do ensino médio, da sua faixa de idade, para participar de uma pesquisa. Serão respeitados seus direitos e você receberá todas as informações por mais simples que possam parecer. Pode ser que este documento, denominado de **TERMO DE ASSENTIMENTO INFORMADO LIVRE E ESCLARECIDO**, contenha palavras que você não entenda. Por favor, peça ao responsável pela pesquisa para explicar qualquer palavra ou informação que você não entenda claramente.

Você está sendo convidado/a a participar de uma pesquisa, com o objetivo de analisar o que os alunos do ensino médio percebem sobre a forma como o professor atua em sala de aula, chamada de estilo de liderança. A realização desse estudo poderá contribuir com informações sobre as relações interpessoais entre professores e alunos em sala de aula. A pesquisa é anônima, ou seja, se você decidir participar, não será divulgado o seu nome. Caso você aceite participar, será solicitado que responda a um questionário a ser aplicado na própria sala de aula e alguns dos participantes serão convidados a participarem de uma entrevista semiestruturada, a ser feita também na própria escola e as falas serão gravadas para que possam ser transcritas depois. Você poderá responder ao questionário e a entrevista em aproximadamente 20 minutos cada. Se você se sentir mal com alguma pergunta é só informar ao pesquisador que explicará algo que você não tenha entendido ou poderá ainda parar a aplicação do questionário ou da entrevista se você desejar, sem que precise explicar o porquê dessa decisão. Sua participação é voluntária. Caso opte por não participar não terá nenhum prejuízo nos seus estudos, nem haverá nenhum questionamento sobre tal decisão.

Se você ou os seus pais ou responsável legal tiver (em) dúvidas com relação ao estudo, direitos dos participantes, ou no caso de riscos relacionados ao estudo, deve contatar o pesquisador Célio Rodrigues Leite, pelo endereço eletrônico celio-leite@uol.com.br, a

qualquer momento, ou pelo telefone celular número (41) 9964-5095, em horário comercial, de segunda a sexta-feira. Se ainda persistir alguma dúvida também pode contatar o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP), do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone (41) 3360-7259, no horário comercial. O CEP é constituído por um grupo de profissionais de diversas áreas, com conhecimentos científicos e não científicos que realizam a revisão ética inicial e continuada da pesquisa para mantê-lo seguro e proteger seus direitos.

DECLARAÇÃO DE ASSENTIMENTO DO/A PARTICIPANTE

Eu li e discuti com o pesquisador responsável pelo presente estudo os detalhes descritos neste documento. Entendo que eu sou livre para aceitar ou recusar, e que posso interromper a minha participação a qualquer momento sem dar nenhuma razão. Concordo que os dados coletados para o estudo sejam usados para o propósito acima descrito.

Eu entendi a informação apresentada neste TERMO DE ASSENTIMENTO. Eu tive a oportunidade para fazer perguntas e todas as minhas perguntas foram respondidas.

Eu receberei uma cópia assinada e datada deste documento de assentimento informado, livre e esclarecido.

Nome do adolescente participante

Assinatura

data

Nome do pesquisador

Assinatura

data

ANEXO C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA ALUNO MAIOR DE 18 ANOS

Eu, **Célio Rodrigues Leite**, pesquisador da Universidade Federal do Paraná estou convidando-o para participar de um estudo intitulado “**Percepções de alunos adolescentes do ensino médio sobre os estilos de liderança dos professores**”. A realização desse estudo se justifica na perspectiva de contribuir com informações importantes sobre as relações interpessoais que ocorrem em sala de aula.

- a) O objetivo dessa pesquisa é descrever o que percebem os alunos adolescentes matriculados no ensino médio sobre os estilos de liderança adotados pelos seus professores.
- b) Caso você concorde em participar da pesquisa responderá um questionário, que deve durar aproximadamente 20 minutos e dentre os alunos participantes alguns serão convidados para uma entrevista semiestruturada também com duração aproximada de 20 minutos. Estes instrumentos serão aplicados na própria escola, em horário normal de aula, com autorização da direção e acordado com os alunos, professores e equipe pedagógica, sem nenhum prejuízo pedagógico aos participantes. Para garantir fidedignidade nas falas dos alunos, a entrevista será gravada em áudio para posterior transcrição. As respostas dos alunos serão anônimas e só o pesquisador terá acesso a elas.
- c) Caso sinta algum desconforto ou constrangimento em responder às perguntas poderá interromper sua participação.
- d) Os benefícios diretos esperados com essa pesquisa são de proporcionar uma reflexão sobre os estilos de liderança adotados pelos seus professores. Após a conclusão da pesquisa espera-se que ela possa contribuir para a compreensão dos estilos de liderança de professores do ensino médio. No entanto, nem sempre você será diretamente beneficiado com o resultado da pesquisa, mas estará contribuindo com o avanço científico.
- e) O pesquisador Célio Rodrigues Leite, doutorando, e Lídia Natalia Dobrianskyj Weber, orientadora da pesquisa, responsáveis por este estudo, poderão ser contatados nos seguintes endereços: em qualquer horário, pelos endereços eletrônicos celio-leite@uol.com.br (Célio) ou lidiaaw@uol.com.br (Lidia); pelo telefone (41) 9964-5095, em horário comercial, de segunda a sexta-feira ou ainda na rua Gal. Carneiro, 460 – 1º andar, Reitoria da UFPR, Ed. D. Pedro I – CEP 80.060-150, de segunda a sexta-feira, também em horário comercial, para esclarecer eventuais dúvidas que possa ter e fornecer-lhe as informações que desejar, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

- f) A sua participação neste estudo é voluntária e se a qualquer momento não desejar mais fazer parte desta poderá desistir e solicitar que lhe devolva o Termo de consentimento livre e esclarecido assinado.
- g) As informações relacionadas ao estudo só poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas pelo pesquisador Célio Rodrigues Leite e sua orientadora Lídia Natalia Dobrianskyj Weber. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação científica, será feito sob forma codificada, para que a sua identidade seja preservada e mantida a confidencialidade. A gravação da entrevista também será feita respeitando-se completamente o seu anonimato. Tão logo sejam transcritas as respostas e encerrada a pesquisa, o conteúdo da gravação em áudio e os questionários serão destruídos.
- h) As despesas necessárias para a realização da pesquisa não serão de sua responsabilidade e pela participação no estudo não receberá qualquer valor em dinheiro.
- i) Quando os resultados forem publicados, não haverá divulgação do seu nome, e sim um código.

Eu _____ li este termo de consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo com o qual concordei com a minha participação. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar essa decisão.

Eu concordo voluntariamente com a minha participação nesta pesquisa.

Assinatura – aluno/a

Local e data - _____, ____/____/____

Célio Rodrigues Leite – Pesquisador

ANEXO D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFESSORES

Eu, **Célio Rodrigues Leite**, pesquisador da Universidade Federal do Paraná estou convidando você para participar de um estudo intitulado **“Percepções de alunos adolescentes do ensino médio sobre os estilos de liderança dos professores”**. A realização desse estudo poderá contribuir com informações importantes sobre as relações interpessoais que ocorrem em sala de aula.

- a) Caso você concorde, deverá responder a um questionário sobre as variáveis demográficas e de trabalho, considerando: gênero, idade, formação acadêmica, tempo de serviço, número de escolas que leciona, número de aulas semanais, se trabalha com aluno com Necessidades Educativas Especiais (NEE), que poderá ser respondido em aproximadamente 10 minutos. Seus alunos responderão um questionário, versando sobre suas práticas em sala de aula, cujo tempo de resposta deve durar aproximadamente 20 minutos e dentre eles alguns participarão de uma entrevista semiestruturada, sobre o mesmo assunto, com duração também aproximada de 20 minutos. O questionário e a entrevista serão aplicados na própria escola, em horário normal de aula, com autorização da direção da escola e acordado com os alunos, professores e equipe pedagógica, sem nenhum prejuízo pedagógico aos alunos participantes. Para garantir fidedignidade nas falas dos alunos, a entrevista será gravada em áudio para posterior transcrição. As respostas dos professores e alunos serão anônimas e só o pesquisador terá acesso a elas.
- b) Você pode sentir algum desconforto ou constrangimento durante o desenvolvimento da pesquisa e, nesse caso, poderá interromper sua autorização.
- c) Os benefícios diretos esperados com essa pesquisa são de proporcionar uma reflexão sobre os estilos de liderança adotados pelos professores na percepção dos alunos. Após a conclusão da pesquisa, espera-se que ela possa contribuir para a compreensão dos estilos de liderança de professores do ensino médio. No entanto, nem sempre você será diretamente beneficiado com o resultado da pesquisa, mas estará contribuindo com o avanço científico.
- d) O pesquisador Célio Rodrigues Leite, doutorando, e Lídia Natalia Dobrianskyj Weber, orientadora da pesquisa, responsáveis por este estudo poderão ser contatados: em qualquer horário pelos endereços eletrônicos celio-leite@uol.com.br (Célio) ou lidiaaw@uol.com.br (Lídia); pelo telefone (41) 9964-5095 ou na rua Gal. Carneiro, 460 – 1º andar, Reitoria da UFPR, Ed. D. Pedro I – CEP 80.060-150, em horário comercial, de segunda-feira à sexta-

feira, para esclarecer eventuais dúvidas que possa ter e fornecer-lhe as informações que desejar, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

e) A sua participação neste estudo é voluntária e se não desejar mais fazer parte da mesma poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolva o Termo de consentimento livre e esclarecido assinado.

f) As informações relacionadas ao estudo a serem divulgadas em relatório ou publicação científica será feita sob forma codificada, para que a sua identidade e de seus alunos sejam preservadas e mantida a confidencialidade. A gravação da entrevista também será feita respeitando-se completamente o anonimato dos alunos. Tão logo sejam transcritas as respostas e encerrada a pesquisa, o conteúdo da gravação em áudio e os questionários serão destruídos.

g) As despesas necessárias para a realização da pesquisa não serão de sua responsabilidade e pela sua participação no estudo não receberá qualquer valor em dinheiro.

Eu _____

li este termo de consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo, com o qual concordei com a minha participação. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão.

Eu concordo voluntariamente em participar da pesquisa.

Assinatura do/a professor/a

Local e data - _____, ____/____/____

ANEXO E – INVENTÁRIO DE ESTILOS DE LIDERANÇA DE PROFESSORES (IELP) (BATISTA & WEBER, 2015)

Versão original completa

Identificação: _____

Idade: _____ Gênero: () feminino () masculino

Escola: _____ Ano: _____

Caro(a) participante: Responda abaixo sobre sua professora atual, aquela que passa a maior parte do tempo com sua turma. Caso seja homem, considere “o professor”. Ao lado de cada frase, marque com um X no quadrinho que melhor representa o quanto ela se comporta da forma descrita. Mesmo que uma situação nunca tenha acontecido, responda como você acha que ela agiria. Por favor, responda sinceramente todos os itens, sem deixar nenhum em branco. Não existem respostas certas ou erradas! Veja um exemplo a seguir.

Exemplo:

	Item	Nunca ou quase nunca	Às vezes	Sempre ou quase sempre
1	Minha mãe se preocupa com minhas notas			X

	Item	Nunca ou quase nunca	Às vezes	Sempre ou quase sempre
1	Minha professora é alegre			
2	Quando uma pessoa vem na sala de aula, minha professora fala mal dos alunos na frente de todos			
3	Minha professora faz carinho nos alunos			
4	Minha professora diz quais são as regras na sala de aula			
5	Minha professora elogia quando os alunos acertam um exercício			
6	Minha professora cobra que os alunos cumpram as regras			
7	Minha professora humilha os alunos			
8	Minha professora elogia quando os alunos tiram boas notas			
9	Minha professora diz quais são as regras da escola			
10	Minha professora diz que um aluno é melhor do que o outro			
11	Minha professora elogia quando os alunos se comportam bem			
12	Minha professora usa força para fazer os alunos obedecerem (por exemplo, segurar forte no braço, bater a mão na mesa, jogar coisas nos alunos)			
13	Quando tem uma apresentação na escola, minha professora pede para os alunos participarem			

	Item	Nunca ou quase nunca	Às vezes	Sempre ou quase sempre
14	Minha professora diz para os alunos se alimentarem bem			
15	Minha professora explica que seguir as regras é importante			
16	Minha professora manda bilhetinho para os pais por qualquer comportamento que ela acha errado dos alunos			
17	Minha professora elogia quando os alunos se comportaram bem enquanto ela não estava na sala de aula			
18	Minha professora culpa um aluno sem saber o que aconteceu de verdade			
19	Minha professora explica o que acontece com quem segue as regras			
20	Minha professora se dá muito bem com os alunos			
21	Minha professora parece sentir raiva dos alunos			
22	Minha professora diz o que vai acontecer se um aluno não obedecer a regra			
23	Minha professora fala coisas dos alunos que eles não gostam			
24	Minha professora fica de mau humor			
25	Minha professora se preocupa quando tem algum aluno doente			
26	Quando um aluno está com um comportamento estranho, minha professora tenta saber o que aconteceu			
27	Quando os alunos erram um exercício, minha professora faz eles se sentirem mal			
28	Minha professora elogia quando os alunos se comportam como diz a regra			
29	Minha professora pergunta o que os alunos fazem quando estão em casa			
30	Quando a atividade é em grupo, minha professora diz que todos têm que participar			
31	Minha professora combina com os alunos algumas regras			
32	Minha professora tenta saber quais atividades os alunos fazem fora da escola			
33	Minha professora grita			
34	Minha professora pergunta o que os alunos fizeram nas férias			
35	Minha professora olha com “cara feia” quando o aluno está fazendo qualquer barulho			
36	Minha professora procura saber o que aconteceu quando alguém falta aula			
37	Minha professora fica irritada por qualquer coisa			

	Item	Nunca ou quase nunca	Às vezes	Sempre ou quase sempre
	que os alunos façam			
38	Minha professora tenta ajudar quando um aluno fala que está com problemas na matéria			
39	Minha professora castiga quem não faz a tarefa			
40	Minha professora tenta ajudar quando um aluno fala que está com problemas em casa			
41	Quando muda de atividade, minha professora explica o que os alunos devem fazer			
42	Minha professora deixa que os colegas xinguem um aluno			
43	Minha professora explica de novo quando os alunos prestam atenção, mas não entendem a matéria			
44	Minha professora fala palavrões			
45	Minha professora fala para os alunos serem bem educados			
46	Minha professora tira sarro dos alunos			
47	Minha professora gosta quando os alunos se interessam por uma matéria nova			
48	Minha professora pede que os alunos sejam organizados com seus materiais			
49	Minha professora presta atenção na opinião dos alunos			
50	Minha professora olha se os alunos estão realizando as atividades que ela passou durante a aula			
51	Para a minha professora, todos os alunos são importantes			
52	Minha professora gosta dos alunos			
53	Minha professora pede para os alunos estudarem mais quando as notas estão ruins			
54	Minha professora tira o recreio ou a aula de educação física dos alunos por qualquer comportamento deles que achar errado			
55	Minha professora pede para os alunos fazerem bem feito as tarefas			
56	Minha professora fala mal dos alunos			

ANEXO F – INVENTÁRIO DE ESTILOS DE LIDERANÇA DE PROFESSORES (IELP) ADAPTADO PARA ALUNOS ADOLESCENTES DO ENSINO MÉDIO

Estimado/a participante: a sua contribuição é muito importante para essa pesquisa sobre o relacionamento entre professores e alunos, mas você só participa se quiser e pode desistir a qualquer momento. Por favor, responda sinceramente a todos os itens, sem deixar nenhum em branco. Não existem respostas certas ou erradas. Você não precisa escrever seu nome e ninguém, além do pesquisador, saberá suas respostas.

Idade: __ Gênero: () masculino () feminino Ano Escolar: __ Código do/a aluno/a _____

Responda abaixo sobre seus/suas professores/as indicados/as pelo pesquisador. Ao lado de cada frase, marque com um X no quadrinho que melhor representa o quanto eles/as se comportam da forma descrita. Mesmo que uma situação nunca tenha acontecido, responda como você acha que eles/as agiriam. Observe que você deve avaliar dois/duas professores/as, portanto, veja a disciplina de cada professor/a a ser avaliado/a.

(1) Nunca ou quase nunca (2) Às vezes (3) Sempre ou quase sempre		PROF. _____			PROF. _____		
1	Meu/minha professor/a é alegre.	1	2	3	1	2	3
2	Quando uma pessoa vem na sala de aula, meu/minha professor/a fala mal dos alunos na frente de todos.	1	2	3	1	2	3
3	Meu/minha professor/a é carinhoso/a com os alunos.	1	2	3	1	2	3
4	Meu/minha professor/a diz quais são as regras na sala de aula.	1	2	3	1	2	3
5	Meu/minha professor/a elogia quando os alunos acertam um exercício.	1	2	3	1	2	3
6	Meu/minha professor/a cobra que os alunos cumpram as regras.	1	2	3	1	2	3
7	Meu/minha professor/a humilha os alunos.	1	2	3	1	2	3
8	Meu/minha professor/a elogia quando os alunos tiram boas notas.	1	2	3	1	2	3
9	Meu/minha professor/a diz quais são as regras da escola.	1	2	3	1	2	3
10	Meu/minha professor/a diz que um aluno é melhor do que o outro.	1	2	3	1	2	3
11	Meu/minha professor/a elogia quando os alunos se comportam bem.	1	2	3	1	2	3
12	Meu/minha professor/a usa força para fazer os alunos obedecerem (por exemplo, segurar forte no braço, bater a mão na mesa, jogar coisas nos alunos).	1	2	3	1	2	3
13	Quando tem uma apresentação na escola, meu/minha professor/a pede para os alunos participarem.	1	2	3	1	2	3
14	Meu/minha professor/a diz para os alunos se alimentarem bem.	1	2	3	1	2	3
15	Meu/minha professor/a explica que seguir as regras é importante.	1	2	3	1	2	3
16	Meu/minha professor/a envia comunicado para os pais por qualquer comportamento que ele/a acha errado dos alunos.	1	2	3	1	2	3
17	Meu/minha professor/a elogia quando os alunos se comportaram bem enquanto ele/a não estava na sala de aula.	1	2	3	1	2	3
18	Meu/minha professor/a culpa um aluno sem saber o que aconteceu de verdade.	1	2	3	1	2	3

(1) Nunca ou quase nunca (2) Às vezes (3) Sempre ou quase sempre		PROF.			PROF.		
		1	2	3	1	2	3
19	Meu/minha professor/a explica o que acontece com quem segue as regras.	1	2	3	1	2	3
20	Meu/minha professor/a se dá muito bem com os alunos.	1	2	3	1	2	3
21	Meu/minha professor/a parece sentir raiva dos alunos.	1	2	3	1	2	3
22	Meu/minha professor/a diz o que vai acontecer se um aluno não obedecer a regra.	1	2	3	1	2	3
23	Meu/minha professor/a fala coisas dos alunos que eles não gostam.	1	2	3	1	2	3
24	Meu/minha professor/a fica de mau humor.	1	2	3	1	2	3
25	Meu/minha professor/a se preocupa quando tem algum aluno doente.	1	2	3	1	2	3
26	Quando um aluno está com um comportamento estranho, meu/minha professor/a tenta saber o que aconteceu.	1	2	3	1	2	3
27	Quando os alunos erram um exercício, meu/minha professor/a faz eles se sentirem mal.	1	2	3	1	2	3
28	Meu/minha professor/a elogia quando os alunos se comportam como diz a regra.	1	2	3	1	2	3
29	Meu/minha professor/a pergunta o que os alunos fazem quando estão em casa.	1	2	3	1	2	3
30	Quando a atividade é em grupo, meu/minha professor/a diz que todos têm que participar.	1	2	3	1	2	3
31	Meu/minha professor/a combina com os alunos algumas regras.	1	2	3	1	2	3
32	Meu/minha professor/a procura saber quais atividades os alunos fazem fora da escola.	1	2	3	1	2	3
33	Meu/minha professor/a grita na classe.	1	2	3	1	2	3
34	Meu/minha professor/a pergunta o que os alunos fizeram nas férias.	1	2	3	1	2	3
35	Meu/minha professor/a olha com “cara feia” quando o aluno está fazendo qualquer barulho.	1	2	3	1	2	3
36	Meu/minha professor/a procura saber o que aconteceu quando alguém falta aula.	1	2	3	1	2	3
37	Meu/minha professor/a fica irritado/a por qualquer coisa que os alunos façam.	1	2	3	1	2	3
38	Meu/minha professor/a tenta ajudar quando um aluno fala que está com problemas na matéria.	1	2	3	1	2	3
39	Meu/minha professor/a castiga quem não faz a tarefa.	1	2	3	1	2	3
40	Meu/minha professor/a tenta ajudar quando um aluno fala que está com problemas em casa.	1	2	3	1	2	3
41	Quando muda de atividade, meu/minha professor/a explica o que os alunos devem fazer.	1	2	3	1	2	3
42	Meu/minha professor/a deixa que os colegas xinguem um aluno.	1	2	3	1	2	3
43	Meu/minha professor/a explica de novo quando os alunos prestam atenção, mas não entendem a matéria.	1	2	3	1	2	3
44	Meu/minha professor/a fala palavrões.	1	2	3	1	2	3
45	Meu/minha professor/a fala para os alunos serem bem educados	1	2	3	1	2	3
46	Meu/minha professor/a “tira sarro”, zoa, faz piadas dos alunos.	1	2	3	1	2	3
47	Meu/minha professor/a gosta quando os alunos se interessam por uma matéria nova.	1	2	3	1	2	3

<i>(1) Nunca ou quase nunca (2) Às vezes (3) Sempre ou quase sempre</i>		PROF. _____			PROF. _____		
48	Meu/minha professor/a pede que os alunos sejam organizados com seus materiais.	1	2	3	1	2	3
49	Meu/minha professor/a presta atenção na opinião dos alunos.	1	2	3	1	2	3
50	Meu/minha professor/a olha se os alunos estão realizando as atividades que ele/a passou durante a aula.	1	2	3	1	2	3
51	Para o/a meu/minha professor/a, todos os alunos são importantes.	1	2	3	1	2	3
52	Meu/minha professor/a gosta dos alunos.	1	2	3	1	2	3
53	Meu/minha professor/a pede para os alunos estudarem mais quando as notas estão ruins.	1	2	3	1	2	3
54	Meu/minha professor/a aplica algum castigo aos alunos, por qualquer comportamento que ele/a acha errado.	1	2	3	1	2	3
55	Meu/minha professor/a pede para os alunos fazerem bem feito as tarefas.	1	2	3	1	2	3
56	Meu/minha professor/a fala mal dos alunos.	1	2	3	1	2	3

Se você fosse professor, o que faria para ser considerado um “bom professor”?

☺ Agradeço a sua colaboração com a pesquisa! ☺

ANEXO G – FOLHA DE RESPOSTAS DO IELP (BATISTA & WEBER, 2015)

Escala	Itens	Distribuição dos itens por escala											Soma do itens
Responsividade	Número do item	1	3	5	8	11	14	17	20	25	26	29	Total “R”
	Resposta												
	Número do item	32	34	36	38	40	43	47	49	51	52		
	Resposta												
Exigência	Número do item	4	6	9	13	15	19	22	28	30	31	41	Total “E”
	Resposta												
	Número do item	45	48	50	53	55							
	Resposta												
Controle Coercitivo	Número do item	2	7	10	12	16	18	21	23	24	27	33	Total “CC”
	Resposta												
	Número do item	35	37	39	42	44	46	54	56				
	Resposta												

ANEXO H – TOTAL OBTIDO EM CADA ESCALA, PERCENTIS E CLASSIFICAÇÃO CORRESPONDENTE

Escalas	Escore Bruto	Percentil	Classificação
Responsividade			
Exigência			
Controle Coercitivo			

ANEXO I – PROTOCOLO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM ALUNOS

Tema: Percepções de alunos adolescentes do ensino médio sobre os estilos de liderança dos professores

Antes da entrevista

- Agradecer a disposição em participar da pesquisa.
- Esclarecer que será sigilosa.
- Explicar que será gravado apenas o áudio, para posterior transcrição.
- Explicar que serão perguntas sobre o dia a dia da sala de aula.
- Explicar que não deverão citar, durante a gravação, nomes de colegas ou professores.
- Explicar que pode ficar à vontade para falar o que considera importante sobre o assunto

Dados da entrevista

Entrevistador/a:_____	Código do/a aluno/a:_____
Transcritor/a:_____	Nome fictício do/a participante:_____
Data da entrevista:_____	Idade:_____ Gênero:_____
Data da transcrição:_____	Ano escolar:_____
Local da entrevista:_____	Duração da entrevista:_____

Roteiro de entrevista (guião)

1. O que você não gosta da escola?
2. O que você não gosta de fazer nas aulas? Por quê?
3. Qual matéria você mais gosta? Por quê?
4. E qual a matéria que você menos gosta? Por quê?
5. Quais atitudes você considera que seja “bagunça” na sala de aula?
6. Você faz ou já fez bagunça durante as aulas? Que tipo?
7. Qual aula você não faz bagunça? Por quê?
8. Você considera que a bagunça incomoda os professores e alunos?
9. Que atitude seus professores tomam quando os alunos fazem bagunça?
10. Para você, o que é preciso para ser um bom professor?
11. Cite três atitudes que um professor não deveria tomar em sala de aula.
12. E agora três atitudes que todo professor deveria tomar em sala de aula.
13. De qual disciplina você considera que seja o melhor professor neste ano? Por quê?

ANEXO J – QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES: VARIÁVEIS SOCIODEMOGRÁFICAS E DE TRABALHO

QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES Nº _____

Estimado/a professor/a: este questionário faz parte da minha proposta de investigação sobre as percepções de alunos adolescentes em relação aos estilos de liderança dos professores e tem por objetivo registrar as variáveis demográficas e de trabalho de professores/as que atuam com os alunos envolvidos na pesquisa, permitindo fazer as relações e correlações entre as variáveis estabelecidas. As informações prestadas são de caráter sigiloso. Sua participação será fundamental para a realização desta investigação e pela qual, desde já, agradeço. Célio Rodrigues Leite

1. Assinale o item correspondente a sua categoria profissional:

- ☐ Efetivo
☐ Contrato temporário
☐ Substituto temporário

2. Gênero

- ☐ Masculino
☐ Feminino

3. Idade

- ☐ Entre 18 e 25 anos
☐ Entre 26 e 35 anos
☐ Entre 36 e 50 anos
☐ Acima de 50 anos

4. Disciplina/s que ministra este ano nesta escola:

No 10º ano: _____

No 11º ano: _____

No 12º ano: _____

5. Formação acadêmica:

- ☐ Ensino superior incompleto
☐ Ensino superior completo em licenciatura
☐ Especialização
☐ Mestrado
☐ Doutorado

6. Por favor, escreva o nome do seu curso superior _____

7. Tempo de serviço em regência de classe no ensino secundário

- ☐ Menos de 1 ano.
☐ Entre 1 e 5 anos.
☐ Entre 5 e 10 anos.
☐ Acima de 10 anos.

8. Quantas disciplinas você ministra na mesma classe?

- ☐ Uma disciplina na mesma classe.
☐ Duas disciplinas na mesma classe.
☐ Mais de duas disciplinas na mesma classe.

9. Há quantos anos leciona nesta escola?

- ☐ Menos de 1 ano.
☐ Entre 1 e 5 anos.
☐ Entre 5 e 10 anos.
☐ Acima de 10 anos.

10. Neste ano letivo ministra quantas aulas semanais?

- ☐ Até 20 horas-aula.
☐ Até 40 horas-aula.
☐ Mais de 40 horas-aula.

11. Neste ano tem aluno com NEE em suas classes?

- ☐ Sim
☐ Não
☐ Não sabe

12. Se tem aluno com NEE em suas classes, qual o tipo?

a) Deficiência

- ☐ Cegueira
☐ Surdez
☐ Deficiência intelectual
☐ Deficiência múltipla
☐ Baixa visão
☐ Surdo cegueira
☐ Deficiência auditiva
☐ Deficiência física
☐ Outra/s: _____

b) Transtorno global do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação

- ☐ Transtorno do espectro autista
☐ Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade – TDAH
☐ Transtorno de déficit de atenção – TDA
☐ Altas habilidades/superdotação
☐ Outro: _____

13. Ainda, se tem aluno com NEE, sabe se:

- ☐ Faz uso de cadeira de rodas, muletas, entre outros.
☐ Faz uso de material didático adaptado como: livros ampliados.
☐ Tem acompanhamento de intérprete de línguas, atendente ou professor especializado permanente.
☐ É aluno com atendimento educacional especializado.

14. Neste ano você ministra aulas:

- ☐ Em uma escola.
☐ Em duas escolas.
☐ Em três escolas.
☐ Mais de três escolas

15. O que é ser um bom professor?

16. Por favor, escreva três características que você usa em sala de aula, consideradas positivas:

17. Por favor, escreva três características que você usa em sala de aula, consideradas negativas:

18. Por favor, assinale, o quanto você utiliza em suas classes, as dimensões descritas abaixo.

Considere a escala de 1 para pouco usada, até 10 para muito usada.

Seu comportamento com os alunos:	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1) Quanto você é participativo com seus alunos: elogia o comportamento adequado; incentiva boas ações, mostra-se como modelo; é afetivo; se preocupa com eles; ajuda quando alguém precisa; considera todos os alunos importantes										
2) Quanto você é exigente com seus alunos: coloca as regras com clareza; diz o que exatamente deve ser feito; cobra o cumprimento das regras por todos; cobra tarefas que eles possam cumprir; é consistente nos encaminhamentos.										
3) Quanto você costuma exceder-se diante de comportamentos inadequados dos alunos: briga, grita, fala palavrões.										

Muito obrigado!



UFPR

Universidade Federal do Paraná

ANEXO K – CARTA DE APRESENTAÇÃO AOS PAIS OU RESPONSÁVEL LEGAL

Prezados pais ou responsável legal

Nós, **Célio Rodrigues Leite** e **Lídia Natalia Dobrianskyj Weber**, solicitamos sua autorização para que seu/sua filho/a possa participar da pesquisa intitulada “**Percepções de alunos adolescentes do ensino médio sobre os estilos de liderança dos professores**”. A pesquisa em questão se refere a um projeto de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná – UFPR. Nessa pesquisa, a contribuição de seu/sua filho/a será respondendo um questionário onde ele/a registra suas percepções sobre os estilos de liderança dos seus professores e dentre esses alunos, alguns serão convidados a participarem de uma entrevista semiestruturada sobre o mesmo assunto. Essa atividade ocorrerá em horário normal de aula, previamente combinada com alunos, professores e equipe pedagógica, sem prejuízos escolares. Salientamos que os alunos participantes da pesquisa terão sua identidade preservada e poderão desistir da mesma a qualquer momento. A pesquisa foi autorizada pela Direção da escola e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da UFPR, sob o nº 823.697, de 8 de outubro de 2014. Diante do exposto acima e havendo concordância, solicitamos a devolução do Termo de consentimento livre e esclarecido para os pais ou responsáveis e o Termo de assentimento informado livre e esclarecido para alunos menores de 18 anos, devidamente assinados.

Na possibilidade de contarmos com sua valiosa colaboração, agradecemos a sua atenção.

Atenciosamente

Célio Rodrigues Leite

Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação – UFPR

Profa. Dra. Lídia Natalia Dobrianskyj Weber

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – UFPR